

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS:

**PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICO-
TEXTUALES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-
ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CAJAMARCA, 2019**

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Presentada por:

Mg. ALCIDES TINEO TIQUILLAHUANCA

Asesor:

Dr. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS

Cajamarca-Perú

2022

COPYRIGHT © 2022 by
ALCIDES TINEO TIQUILLAHUANCA
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS APROBADA:

**PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICO-
TEXTUALES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-
ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CAJAMARCA, 2019**

Para optar el Grado Académico de

**DOCTOR EN CIENCIAS
MENCIÓN: EDUCACIÓN**

Presentada por:

Mg. ALCIDES TINEO TIQUILLAHUANCA

JURADO EVALUADOR

Dr. Virgilio Gómez Vargas
Asesor

Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Presidente-Jurado Evaluador

Dra. María Rosa Reaño Tirado
Jurado Evaluador

Dra. Leticia Noemí Zavaleta Gonzales
Jurado Evaluador

Cajamarca-Perú

2022



Universidad Nacional de Cajamarca
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD
Escuela de Posgrado
CAJAMARCA - PERU



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

Siendo las 16:00 horas del día 07 de febrero del año dos mil veintidos, reunidos a través de Gmeet meet.google.com/whw-eozn-fcy, creado por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el Doctor **SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR**, la doctora **MARIA ROSA REAÑO TIRADO**, la doctora **LETICIA NOEMÍ ZAVALA GONZÁLES**, ; y en calidad de Asesor, el Dr. **VIRGILIO GÓMEZ VARGAS**. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y la Directiva para la Sustentación de Proyectos de Tesis, Seminarios de Tesis, Sustentación de Tesis y Actualización de Marco Teórico de los Programas de Maestría y Doctorado, se dio inicio la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICO-TEXTUALES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-ACADEMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA, 2019**; presentada por el Magister en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa. **ALCIDES TINEO TIQUILLAHUANCA**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó APROBAR con la calificación de 18 (dieciocho) la mencionada Tesis; en tal virtud, el Magister en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa. **ALCIDES TINEO TIQUILLAHUANCA**, está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las 6:00 pm. horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....
Dr. Virgilio Gómez Vargas
Asesor

.....
Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Presidente-Jurado Evaluador

.....
Dra. María Rosa Reaño Tirado
Jurado Evaluador

.....
Dra. Leticia Noemí Zavaleta Gonzales
Jurado Evaluador

DEDICATORIA

*A mis padres que lo ven todo, desde el empuje, a mis hijos y
a mi esposa que son la razón de mi existencia.*

AGRADECIMIENTOS

Al doctor Virgilio Gómez Vargas por el acompañamiento constante como asesor.

Al doctor Francisco Benjamín Sarmiento Cerquín por sus orientaciones en la investigación científica, relacionada con el tema educativo.

Al doctor Ricardo Cabanillas Aguilar por sus orientaciones en este trabajo científico.

A los doctores María Rosa Reaño Tirado, Víctor Sánchez Cáceres y Juan Sergio Miranda Castro por haberme validado mis instrumentos de recojo de datos.

A la Magíster Carmen Roxana Saldaña Vásquez por sus orientaciones en estadística inferencial.

EPIGRAFE

“Nadie lo sabe todo, todo el mundo conoce y sabe algo, el conocimiento está en la humanidad”.

Pier Levy

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTOS	vi
EPÍGRAFE	vii
LISTA DE TABLAS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
GLOSARIO	xiii
RESUMEN	xiv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del Problema.....	3
1.2.1 Problema Principal.....	3
1.2.2 Problemas Derivados.....	3
1.3 Justificación de la Investigación	4
1.3.1 Justificación Teórica.....	4
1.3.2 Justificación Práctica	5
1.3.3 Justificación Metodológica.....	5
1.4 Delimitación de la Investigación.....	5
1.4.1 Epistemológica	5
1.4.2 Espacial	6
1.4.3 Temporal.....	6
1.5 Objetivos de la Investigación	6
1.5.1 Objetivo General	6
1.5.2 Objetivos Específicos	6
CAPÍTULO II	8
MARCO TEÓRICO.....	8
2.1. Antecedentes de la Investigación	8
2.2. Marco Epistemológico de la Investigación.....	13
2.3. Marco Teórico-Científico de la Investigación.....	14
2.3.1 Epistemología de la Escritura: Cognición, Neurociencia y Aprendizaje	14
2.3.2 Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia en la escritura de Textos.....	17
2.3.3 ¿Qué Implica Hablar de Habilidades Lingüístico- Textuales?.....	19
2.3.4 Modelo Didáctico para la Escritura de un Texto Expositivo Académico	20
2.3.5 Sobre el Modelo Didáctico para la Escritura del Texto Expositivo Académico	22

2.3.5.1	La Elección y Delimitación del Tema de Investigación.....	23
2.3.5.2	Elección del Destinatario y del Registro Lingüístico.....	23
2.3.5.3	Determinación del Propósito Comunicativo.....	24
2.3.5.4	Búsqueda de Información en Diversas Fuentes.....	24
2.3.5.5	Análisis y Selección de Información.....	25
2.3.5.6	Síntesis y Recojo de Información.....	25
2.3.5.7	Registro de Fuentes Consultadas.....	26
2.3.5.8	Determinación de las Estrategias Discursivas.....	26
2.3.5.9	Organización y Jerarquización de Información en un Esquema.....	27
2.3.5.10	Redacción de los Primeros Borradores.....	27
2.3.5.11	Inserción de Citas y Referencias.....	28
2.3.5.12	Revisión y Corrección de los Borradores.....	29
2.3.5.13	El Proceso de la Revisión en Pares.....	29
2.3.5.14	La Retroalimentación Final de la Escritura.....	30
2.3.5.15	Redacción de la Versión Final.....	31
2.3.5.16	Edición y Publicación.....	31
2.3.6	Teorías del Aprendizaje que Soportan Nuestro Modelo de Escritura.....	32
2.3.7	Concepción de Texto, Propiedades y Secuencias Textuales.....	34
2.3.8	Precisiones sobre la Concepción de Texto Expositivo Académico.....	38
2.3.9	Superestructura y Características del Texto Expositivo Académico.....	40
2.3.10	Las Propiedades Textuales y su Implicancia en la Calidad Textual.....	43
2.3.11	La Filosofía del Lenguaje como Soporte de la Lingüística del Texto.....	46
2.3.12	La Escritura en los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca.....	48
2.3.13	Fortalezas y Debilidades de los Modelos de Escritura.....	49
2.3.14	Fundamentación Epistémica sobre el Modelo de Escritura Académica.....	51
2.4.	Definición de Términos Básicos.....	57
CAPÍTULO III.....		61
MARCO METODOLÓGICO.....		61
3.1.	Caracterización y Contextualización de la Investigación.....	61
3.2.	Breve Reseña Histórica de la Institución Educativa.....	61
3.3.	Características Demográficas y Socioeconómicas.....	63
3.4.	Hipótesis de Investigación.....	64
3.5.	Variables de Investigación.....	64
3.6.	Matriz de Operacionalización de Variables.....	65
3.7.	Población y Muestra.....	68
3.8.	Unidad de Análisis.....	68

3.9. Métodos de Investigación	69
3.10. Tipo de Investigación	69
3.11. Diseño de Investigación	70
3.12. Técnicas e Instrumentos de Recopilación de Información	71
3.13. Técnicas para el Procesamiento y Análisis de la Información	72
3.14. Validez y Confiabilidad	72
CAPÍTULO IV	74
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	74
4.1 Resultado: Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico por Dimensiones y Programas	75
4.2 Resultados Globales: Nivel de Redacción de Textos Expositivos-Académicos por Programas y Dimensiones	84
4.3 Prueba de Hipótesis	89
CONCLUSIONES	95
SUGERENCIAS	97
LISTA DE REFERENCIAS	98
APÉNDICES	104
MATRIZ DE CONSISTENCIA	148

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ingresantes a la Universidad Nacional de Cajamarca- 2019	68
Tabla 2. Programas seleccionados para la muestra de estudio... ..	68
Tabla 3. Diseño de investigación	70
Tabla 4. Estadístico de fiabilidad	73
Tabla 5. Escala del test por dimensiones	74
Tabla 6. Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Contabilidad	75
Tabla 7. Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Agronomía.	77
Tabla 8. Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Medicina Veterinaria.....	80
Tabla 9. Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Lenguaje y Literatura	82
Tabla 10. Pretest: Nivel de redacción del texto expositivo académico por programas y dimensiones.....	85
Tabla 11. Postest: Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico por Programas y Dimensiones	85
Tabla 12. Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov Pretest y Postest	89
Tabla 13. Prueba de Kruskal-Walis: Nivel de redacción de textos expositivos académicos	90
Tabla 14. Prueba de Kruskal-Walis: Redacción de la superestructura del texto expositivo académico	91
Tabla 15. Prueba de Kruskal-Walis: Aplicación de las propiedades textuales en la redacción del texto expositivo académico	92
Tabla 16. Prueba de Kruskal-Walis: Redacción de las características del texto expositivo académico	93
Tabla 17. Prueba de Kruskal-Walis comparación de los rangos del pretest y postest: Nivel redacción de un texto expositivo académico	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo didáctico para la escritura de un texto expositivo académico	21
Figura 2. Nivel de redacción del texto expositivo académico: Programa de Contabilidad.	75
Figura 3. Nivel de redacción del texto expositivo académico: Programa de Agronomía ...	78
Figura 4. Nivel de redacción del texto expositivo académico: Programa de Medicina Veterinaria.....	80
Figura 5. Nivel de redacción del texto expositivo académico: Programa de Lenguaje y Literatura.....	83

GLOSARIO

PDHLT. Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico - Textuales

RTEA. Redacción de Textos Expositivos Académicos

TEA. Texto Expositivo Académico

UNC. Universidad Nacional de Cajamarca

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en el nivel de escritura de textos expositivos-académicos de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019. El tipo de investigación es aplicada, enmarcada en el paradigma positivista-racionalista con un enfoque cuantitativo, y su diseño es preexperimental. La muestra estuvo conformada por 176 estudiantes del primer ciclo de diferentes carreras profesionales de la Universidad Nacional de Cajamarca; la técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación sistemática, y el instrumento fue una rúbrica para la escritura de un texto expositivo académico. El resultado de esta investigación demostró que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales influyó significativamente en el Nivel de Redacción de Textos Expositivos Académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, alcanzando una mejora del 61,98% del Nivel Excelente, considerando el Pretest y el Posttest; con un valor p de 0,000 ($p < 0,05$) mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados globales demuestran que la carrera profesional donde se evidencia mejores resultados en la escritura de textos expositivos académicos en sus tres dimensiones fue Agronomía con un 80,18% del Nivel Excelente; seguida de Contabilidad con un 78,89% del Nivel Excelente; Medicina Veterinaria con un 73,96 del Nivel Excelente; y Lenguaje y Literatura con un 56,73% del Nivel Muy Bueno.

Palabras clave: Texto expositivo académico, propiedades textuales, escritura académica

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the influence of the Linguistic-Textual Skills Development Program on the writing level of expository-academic texts of first cycle students of the National University of Cajamarca, 2019. The type of research is applied, framed in the positivist-rationalist paradigm with a quantitative approach, and its design is pre-experimental. The sample consisted of 176 students of the first cycle of different professional careers at the National University of Cajamarca; the technique used for data collection was systematic observation, and the instrument was a rubric for writing an academic expository text. The result of this research showed that the Program for the Development of Textual Linguistic Skills significantly influenced the Writing Level of Academic Expository Texts of the students of the National University of Cajamarca, reaching an improvement of 61.98% of the Excellent Level, considering the Pretest and Posttest; with a p-value of 0.000 ($p < 0.05$) by means of the Kruskal-Wallis test. The global results show that the professional career where the best results in the writing of academic expository texts in its three dimensions are evidenced was Agronomy with 80.18% of the Excellent Level; followed by Accounting with 78.89% of the Excellent Level; Veterinary Medicine with 73.96 of the Excellent Level; and Language and Literature with 56.73% of the Very Good Level.

Keywords: Academic expository text, textual properties, academic writing.

INTRODUCCIÓN

El proceso de escritura académica constituye una de las actividades principales del quehacer universitario, que compromete a estudiantes y docentes, cualquiera sea su disciplina. Más allá de la inserción y uso de las TIC que facilitan la escritura, lo que el estudiante universitario necesita es aprender a escribir según criterios específicos relacionados con el uso de las propiedades textuales para que la información que transmite sea entendida a cabalidad por sus lectores. Es por ello que las exigencias con respecto a las publicaciones científicas para graduarse han conducido a los estudiantes, de todas las carreras profesionales, a un nuevo escenario: el fortalecimiento de su competencia comunicativa escrita, cuyo propósito es transmitir información de manera clara, precisa y objetiva, mediante la escritura académica y epistémica, las mismas que buscan dar cuenta de los resultados de una investigación, sin embargo, los estudios revelan que los estudiantes tienen serias dificultades para cumplir con esta tarea, dado que no han desarrollado aún la competencia comunicativa escrita. En este sentido, Tolchinsky y otros (2013) afirman que todas las disciplinas universitarias requieren de la comunicación escrita para redactar y publicar textos de sus especialidades, por lo que requieren de la enseñanza de un especialista. Sin embargo, lograr una escritura entendible, dinámica y amigable ajustada a la norma y al contexto situacional resulta una tarea difícil, ya que implica conocer el funcionamiento del sistema lingüístico y de la puesta en práctica del mismo según las convenciones. En este sentido, Carlino (2004) refiere que el aprendizaje de la lectura y la escritura dependerá de qué actividad desarrolle el aprendiz, pero también dependerá de las condiciones en las que se encuentre el docente para orientar la actividad cognitiva del estudiante. En efecto, si el docente que enseña a escribir no desarrolló la competencia, el aprendizaje del estudiante habrá fracasado, ya que la universidad no le asegura el logro su competencia.

Dadas las limitaciones que presentan los estudiantes universitarios al momento de escribir, esta investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del programa de desarrollo de habilidades lingüístico-textuales en el nivel de redacción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, proponiendo actividades puntuales, acompañadas de un modelo didáctico de escritura que sirva de soporte para el aprendizaje escritural del estudiante de cualquier carrera profesional. La investigación es aplicada, alineada al paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y diseño preexperimental. Los resultados obtenidos de los grupos antes y después del

tratamiento dan cuenta de la eficacia y funcionamiento del programa de escritura de textos expositivos académicos, con un 64% del nivel excelente. Así, esta investigación se distribuye en cinco capítulos.

El primer capítulo trata del problema de investigación, relacionado con las notorias dificultades que muestran los estudiantes con respecto a la escritura académica y la falta de programas de enseñanza alineados a las exigencias del sistema universitario a nivel macro, meso y micro. Además, se presenta la justificación, la delimitación, los objetivos generales y específicos de la investigación.

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico científico centrado en las investigaciones actuales, las teorías que sustentan el proceso de escritura académica, la lingüística textual, y la definición de términos básicos.

El tercer capítulo presenta el marco metodológico, las variables operacionalizadas, la población y la muestra, las unidades de análisis, el tipo, nivel y diseño de investigación, la validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el procesamiento de los datos recogidos.

En el cuarto capítulo se muestra el análisis y discusión de los resultados, considerando cada una de las dimensiones, alineadas con los objetivos y a las hipótesis planteados en la investigación.

Por último, se presentan las conclusiones y sugerencias que buscan ser consideradas en el Currículo de Estudios Generales de la Universidad Nacional de Cajamarca, con el fin de reducir las dificultades escriturales de los estudiantes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

El manejo claro y preciso del código escrito ocupa un lugar esencial en la construcción del conocimiento científico de cualquier idioma, razón por la cual, surge el interés por conocer si las capacidades escriturales de los estudiantes universitarios se han desarrollado en función a las exigencias del contexto académico universitario actual o se las ha descuidado por considerarlas innecesarias, dado el avance científico y tecnológico de la posmodernidad. En este sentido, los estudios recientes dan cuenta que los textos académicos producidos por los estudiantes universitarios aún están lejos de alcanzar la redacción académica eficiente. Aunque las variables pueden ser diversas, el tema central parece tener como causas principales, por un lado, la ausencia de una visión clara que detalle los procesos de escritura de textos académicos y el escaso interés de quienes desarrollan los cursos de letras por sincerar dichos procesos, al asumirlo como una actividad que los estudiantes debieron lograrlo en su formación básica, y por otro, la ausencia de un programa que oriente al estudiante sobre el desarrollo sus habilidades escriturales en el ámbito académico universitario.

En el ámbito internacional, las investigaciones revelan que existe la necesidad de abordar la escritura académica en todos los niveles de enseñanza desde diversas áreas, no solo desde la perspectiva del docente de Lengua, toda vez que los años de escuela y colegio parece que no ayudaron a desarrollar la competencia escritural en forma competente; y como tampoco existen en las universidades planes o programas dedicados a la enseñanza de la escritura, los estudiantes no aprenden a escribir en función a las exigencias del mundo académico actual (Mendoza, Escobar & Boza, 2018).

En el contexto anglosajón, desde los años 70, se ha asumido la alfabetización académica, que implica comunicación escrita en todos los grados, desde las competencias profesionales; sin embargo, no existen guías claras de cómo hacerlo, tampoco se ha superado la literacidad como en el caso de España. Esto exige la redacción de programas y estrategias claras que permitan a los estudiantes generar conocimiento bien documentado, estructurado

y de alta especialización (Gavari & Tenca, 2017). Urge entonces un replanteamiento de la enseñanza de la escritura académica que permita insertar los nuevos géneros que se incorporan a la enseñanza universitaria contemporánea. Por ello, nos adherimos al estudio realizado por Ávila, Gonzales y Peñaloza (2013), que aborda la idea del administrador de programas de escritura como un activista; afirman que, frente a la inacción de los discursos oficiales sobre la formación universitaria, los especialistas de escritura están en la obligación de emprender acciones concretas sobre la escritura, tomado como base las necesidades emergentes en donde se describe el tipo de prácticas a desarrollar.

En el ámbito nacional, un estudio realizado sobre desarrollo alcanzado en la redacción académica por alumnos ingresantes a una universidad privada de Lima revela que el 82% de los estudiantes que ingresan al nivel universitario, pese a que tienen conocimientos básicos sobre cómo redactar, muestran insuficiencias para escribir textos académicos (Ferruci y Pastor, 2013). Esto demuestra que el aporte de los cursos de letras al desarrollo de la competencia escritural del estudiante universitario es limitado, toda vez que muestran conocimiento de la teoría con escasa práctica.

En el ámbito local, la experiencia áulica en instituciones privadas y públicas como la Universidad Nacional de Cajamarca nos confirma que la escritura de textos expositivos académicos por parte de los estudiantes muestra serias deficiencias a saber: escritos que no se ajustan a las propiedades textuales básicas de coherencia, cohesión y corrección; construcción de párrafos sin oraciones temáticas precisas; uso de conectores, referentes y signos de puntuación incorrectos; empleo de un código que no se ajusta a la norma ni a los contextos situacionales; uso de un léxico limitado para plasmar ideas; el desconocimiento de las características y estructura de los diversos géneros textuales, cuyas intenciones y propósitos comunicativos difieren unos de otros. Es por ello que los estudiantes frente a una consigna escritural académica no saben cómo empezar a escribir un texto expositivo académico, porque desconocen los procesos que conducen a lograr su objetivo, al asumirlo como una actividad sencilla. En efecto, no planifican ni elaboran borradores, menos aún revisan ni corrigen lo que escriben.

Lo referido hasta aquí explica por qué el estudiante de la Universidad Nacional de Cajamarca se encuentra en constante conflicto con la escritura académica cuando se le solicita la redacción y presentación de textos académicos como informes, resúmenes,

ensayos, monografías, exámenes escritos o cualquier texto que exija la capacidad de plasmar sus ideas de manera concreta, en las distintas asignaturas. Y si tienen alguna idea sobre la escritura, conocen el concepto, pero cuando intentan escribir, muestran incapacidad para seleccionar, recoger, organizar y jerarquizar información útil para construir un nuevo texto y plasmarlo en el papel. En efecto, dada la realidad problemática observada en los estudiantes universitarios exige repensar la actividad escritural, motivo por el cual, apostamos por la aplicación del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales, acompañado de un modelo didáctico, para la producción de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, que sirva como herramienta para el logro de la competencia escritural, toda vez que el contexto académico universitario demanda de profesionales que escriban textos con claridad, precisión y objetividad.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema Principal

- ¿Cuál es la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico - Textuales en el nivel de redacción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?

1.2.2 Problemas Derivados

- ¿Cuál es la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?
- ¿Cuál es la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?
- ¿Cuál es la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?

1.3 Justificación de la Investigación

1.3.1 Justificación Teórica

La ínfima calidad que experimentan los textos expositivos académicos elaborados por estudiantes universitarios a nivel de la región y del país tienen una connotación adversa que debe ser atendida con urgencia por la universidad, para aportar con la formación integral de sus estudiantes; toda vez que existe una tremenda debilidad en los cursos relacionados con la redacción académica. Por ello, asumimos que la universidad tiene un gran desafío: movilizar a sus estudiantes hacia la escritura académica y epistémica, caracterizada por su exigencia y dominio del lenguaje, cuyo objetivo es generar conocimiento. En efecto, dada la diversidad de géneros textuales que nos rodean en el ámbito académico, y para efectos de medición precisa de nuestras variables, debemos empezar por la escritura de textos expositivos académicos por ser estos los más utilizados tanto por estudiantes y profesores de las diferentes asignaturas que desarrollan dentro de la universidad. En este sentido creemos que nuestra propuesta denominada Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca contribuirá con el conocimiento sobre el proceso de escritura de textos expositivos académicos, promoviendo la escritura epistémica, al instituirse como una exigencia en el sistema universitario. Para sustentar nuestra investigación partimos de los modelos teóricos sobre el proceso de escritura propuestos por Flower y Hayes (1996), Bereirter y Scardamalia (1987), los enfoques teóricos de la lingüística textual, y tratados de pragmática abordados por Austin (2010), Searle (2009). Estos enfoques, al parecer, no han sido interiorizados ni por los docentes que “enseñan” a escribir, ni adoptados por nuestra universidad, la cual se ha mostrado incapaz de estimular el debate que nos haya permitido verificar la sostenibilidad, adaptabilidad y aplicabilidad mediante la escritura. Así, en los cursos de letras se abordan las teorías, se explica qué es la escritura, qué es el texto, cuáles son los tipos textuales, pero no se escribe. Es por ello, que, partiendo de la revisión y análisis de los enfoques mencionados, se propondrá un modelo didáctico de escritura de textos expositivos académicos, útil y práctico para los estudiantes, pasando de una enseñanza teórica y abstracta a una didáctica práctica, de constante entrenamiento.

1.3.2 Justificación Práctica

Dado que en nuestra universidad no se han encontrado investigaciones ni se han implementado propuestas que nos permitan entender de manera práctica cómo orientar el proceso escritural desde una concepción pragmática y discursiva, menos aún se ha confrontado ni cuestionado ningún modelo existente, creemos que nuestra propuesta es relevante toda vez que aportará al desarrollo la competencia escritural de los estudiantes de las diferentes carreras profesionales. Por eso apostamos por el diseño y ejecución de un modelo didáctico que describa el proceso de escribir de manera clara, que compromete a estudiantes y profesores universitarios. Con ello esperamos disminuir significativamente las serias deficiencias escriturales con las que se traslada el estudiante del colegio a la universidad.

1.3.3 Justificación Metodológica

Diseñar y proponer un modelo didáctico de escritura académica que se ejecutará mediante el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la producción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca exige, por parte del investigador, observar cuidadosamente el comportamiento de la variable efecto con sus dimensiones, producto de un marco teórico fundamentado. Por eso, diseñaremos un instrumento de recojo de datos que será validado por investigadores expertos en el tema, asimismo, lo someteremos a las pruebas de confiabilidad estadística, para luego ser aplicadas a la muestra. Estamos seguros que, luego de los resultados, dicho instrumento podrá tomarse como referencia para otras investigaciones con diseños experimentales.

1.4 Delimitación de la Investigación

1.4.1 Epistemológica

Nuestra investigación se enmarca dentro del paradigma positivista, empirista con enfoque cuantitativo, dado que según la naturaleza de la realidad es objetiva y estática.

Además, se pretende explicar, predecir y controlar los fenómenos, y verificar las teorías acerca de la relación sujeto-objeto, donde los estudiantes son considerados como “objetos” de investigación. Por lo tanto, las variables que serán observadas y medidas son Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales y Producción de Textos Expositivos - Académicos.

1.4.2 Espacial

La investigación se desarrolló en la Universidad Nacional de Cajamarca, ubicada de la capital de la ciudad del mismo nombre.

1.4.3 Temporal

La investigación se realizó en el periodo comprendido entre abril y diciembre de 2019. La línea de investigación seleccionada corresponde a currículo, didáctica e interculturalidad; y el eje temático viene a ser estudios sobre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, competencias, contenidos, métodos, medios y evaluación.

1.5 Objetivos de la Investigación

1.5.1 Objetivo General

- Determinar la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en el nivel de redacción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Demostrar la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

- Comprobar la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- Verificar la influencia del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación

Nivel Internacional

Medina (2020), en su investigación *Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos*, tuvo por objetivo proponer una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares para el desarrollo de la competencia escrita, la cual ejecutó en tres momentos: solicitud de redacción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis; aplicación de un cuestionario con preguntas referentes a las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo y, por último, la presentación de una propuesta de secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de la escritura. La muestra estuvo conformada por 17 estudiantes de la asignatura Redacción y Estilo de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Los resultados obtenidos dieron cuenta sobre el nivel de escritura de textos expositivos de los estudiantes. Un 29% alcanzó el nivel de adecuación; un 35 el alcanzó el nivel de coherencia; otro 35% logró el nivel cohesión; y un 41%, la corrección gramatical. En efecto, concluye que los textos producidos por los estudiantes universitarios presentan serias dificultades a la hora de completar una tarea de redacción. Asimismo, refiere que a los alumnos les cuesta reconocer cuando un texto expositivo posee propiedades textuales de coherencia cohesión y corrección; con respecto a la propuesta didáctica afirma que resulta idónea potenciar la competencia escritural de manera colaborativa.

Leal y Flores (2017), en su investigación *Efectos sobre la Habilidad Comunicativa Escrita, de Diferentes Formas de Agrupación de Estudiantes, en el Laboratorio de Química*, tuvieron por objetivo analizar el efecto de la modalidad de agrupación de los estudiantes sobre la habilidad comunicativa escrita (HCE) en función de los informes de los trabajos prácticos de laboratorio (TPL) desarrollados bajo una orientación investigativa en el área de Química. Su muestra seleccionada intencionalmente se constituyó por cuatro secciones de tercer año de un Liceo, y su diseño fue cuasi experimental. Las agrupaciones fueron al azar: (a) tres grupos experimentales, formados por uno homogéneo de alta competencia, uno

homogéneo de baja competencia y uno heterogéneo de baja/alta competencia; y (b) un grupo control, organizado de forma libre y espontánea por los estudiantes. Aplicaron dos pruebas estadísticas: en la McNemar reveló que el grupo heterogéneo logró mejorar significativamente la habilidad comunicativa escrita con relación al resto; y la Prueba Chi-cuadrado de homogeneidad reveló un efecto significativo de la modalidad de agrupación heterogénea sobre la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes en comparación con otras. Los indicadores utilizados fueron Alto-Medio, Bajo en los cuatro grupos, los mismos que en reporte del informe inicial de escritura alcanzaron los porcentajes 14.88%, 13.33%, 6.97% y 15.63%, respectivamente, para migrar a los niveles Alto y Medio, equivalente al 35.71%, 21.84%, 19,44% y 16,67% en el informe final. De esto, concluyen que la escritura es considerada una herramienta para el aprendizaje producto de la interacción social; por lo que la forma de agrupación de los estudiantes juega un papel importante en el desarrollo de la escritura: la habilidad comunicativa escrita mejora significativamente cuando se los agrupa de manera heterogénea en contraste con el grupo libre y con el grupo homogéneo. Sin embargo, los otros grupos mostraron una tendencia en el mejoramiento de su habilidad comunicativa escrita, a pesar de que la misma no fue significativa desde el punto de vista estadístico: el grupo homogéneo de baja competencia mejoró más que el de alta competencia y este más que el grupo libre.

Moyano (2018), en su investigación *La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículo universitario: opción teórica, didáctica y de gestión*, tuvo por objetivo presentar como una opción para la enseñanza de la lectura y escritura de textos académicos y profesionales la instalación del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) a lo largo de toda la carrera, que se encuentra en proceso de consolidación en la Universidad de Flores (UFLO), en Argentina. Los resultados dan cuenta de que no se trata de una deficiencia de los estudiantes, sino de su ingreso a una nueva comunidad discursiva, por lo que concluyen que la propuesta de su programa, a través del trabajo interdisciplinario e institucional contribuye a logros significativos, considerando que las instituciones que adoptan a los estudiantes tienen una gran responsabilidad, por lo tanto, deben asistirlos para que logren avanzar en la carrera que han elegido y asegurarles su preparación de lectura y escritura que realizarán dentro de sus actividades académicas en función a sus profesiones que eligieron.

Perdigón (2018), en su investigación *¿Escritura Disciplinar? Una Experiencia a Partir de la Lectura Crítica y la Habilidad Argumentativa en la Universidad*, siguiendo un enfoque mixto, tuvo por objetivo diseñar y hacer un programa piloto de lectura y escritura para los estudiantes de la Universidad y, posteriormente, en recolectar los datos de esta experiencia. Su estrategia fue trabajar con siete asignaturas disciplinares determinadas para añadirle un componente de lectura crítica y escritura argumentativa. Diseñó actividades para cada asignatura, y para la recolección de datos utilizó entrevistas entre docentes y grupos focales con los estudiantes. Los resultados le permiten concluir que la elaboración de guías para la escritura y la claridad de las explicaciones influyen en la mejora de los aprendizajes de estudiantes. En cuanto a la escritura y la argumentación, la estructura y los marcadores mejoran, aunque la claridad de las tesis propias y la solidez de los argumentos se mantienen en un nivel bajo. Afirma que el diseño de una ficha de criterios fue indispensable para analizar el corpus en términos cuantitativos. Por ello, sugiere abordar la escritura desde una perspectiva especializada y transversal, donde las disciplinas que estudian el lenguaje necesariamente deberían aportar para el mejoramiento de la escritura de los estudiantes.

Errazuriz (2017), en su investigación *Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito?*, tuvo como objetivo analizar las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes y su relación con el desempeño de los mismos en programas de formación inicial docente. Con respecto a las teorías implícitas, consideraron la tipología de transmisión o transacción de White y Bruning (2005), que considera esta actividad como una reproducción del conocimiento o una construcción de este. Siguiendo un enfoque cuantitativo, incluyeron la participación de una muestra representativa de 240 estudiantes de Pedagogía de dos regiones chilenas, a quienes se les aplicó un cuestionario y una evaluación de escritura. Entre sus hallazgos afirman que los estudiantes de cuarto año no han evolucionado en sus teorías implícitas y en su desempeño con respecto a los del primer año; debido a que las teorías implícitas transmitidas de formadores a estudiantes son las mismas, así como tampoco ha cambiado la concepción discursiva de la escritura en su práctica docente. Concluyen que se debe elevar la calidad de los programas de Pedagogía y capacitar a los docentes en la escritura epistémica, ya que las prácticas docentes de enseñanza de la lectura y escritura se caracterizan por el predominio del discurso, en lugar del desafío cognitivo. Además, los resultados confirman graves dificultades en escritura académica, por lo que es necesario mayores insumos para entender cómo funcionan los procesos de escritura en los estudiantes

de Pedagogía. Por ello, se justifica la implementación de programas de lectura y escritura a través del currículo, y así considerar a la escritura como una actividad con potencial epistémico y de aprendizaje a todas las disciplinas. De esta manera, será posible elevar la escritura académica y los aprendizajes de los alumnos de programas de formación de profesores.

Castañeda y Ramirez (2016), en su investigación *La aplicación de las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión desde la producción de reseñas de los estudiantes de I, V y IX semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle*, siguiendo un enfoque cualitativo, tuvieron por objetivo determinar cómo estudiantes y profesores abordan la producción textual y cómo aplican las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión al momento de escribir. Los resultados les permiten concluir que los estudiantes tienen un conocimiento básico de las propiedades textuales, y las aplican cuando escriben reseñas, ya que sus profesores les comparten diferentes estrategias didácticas, que les facilita el proceso de redacción; aunque agregan los autores- en ciertos casos, el proceso de escritura deja de ser atendido, motivo por el cual los resultados escriturales suelen ser insatisfactorios.

Castro y Sánchez (2016), en su investigación *La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes*, buscan, desde la indagación y el cuestionamiento, la reflexión en torno a la escritura en los procesos de formación en investigación tanto de estudiantes como docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Por sus resultados concluyen que la escritura en la universidad no puede ser un elemento ajeno a los procesos desarrollados en los conocimientos disciplinares de cada programa, por eso, los procesos de escritura deben avanzar, ya que escribir es un acto de cruzar fronteras o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar. Así, quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y sus convenciones especiales. Respaldan su investigación en la propuesta de Carlino (2006), quien asume que la escritura en la universidad admite la extensión del conocimiento colectivo y compartido de las disciplinas, la cual permite la transformación y reorganización del conocimiento que ocurre cuando alguien tiene que reformular lo que ya sabe para una nueva circunstancia. Por eso, ser sujeto de la escritura consiste en revisar cómo el ser humano comprende el mundo y a sí mismo.

Los escritores expertos reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos. Para que los primeros pensamientos dejen de ser los últimos en los escritos de los estudiantes, se necesita proponer la reflexión del aprendizaje de la escritura en la universidad desde el reconocimiento de sus posibilidades comunicativas, discursivas y epistémicas; en relación con propuestas didácticas propias de las disciplinas. Se trata de que la cultura escrita permee todo el proceso formativo para potencializar el pensamiento, generar nuevas formas de representación y contraste de la realidad, organizar el conocimiento, resolver problemas, entre otras posibilidades.

Álvarez y Ramírez (2010), en su investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia *El texto expositivo y su escritura*, tuvieron objetivo explicitar la estructura, las principales marcas lingüísticas y textuales del texto expositivo, así como la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos que impliquen exponer por escrito. Para ello se sirvieron de ejemplos acompañados de la teoría. A partir de sus resultados concluyen que el texto expositivo, al igual que otros géneros, requiere de una estructura textual particular, dado que tiene sus propias marcas lingüísticas y textuales; se manifiesta en subtipos y mantiene la línea de la exposición; cada uno responde a propósitos distintos. La redacción del texto expositivo se manifiesta en un esquema común—introducción, desarrollo y conclusión—marcado por las normas de textualidad: intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, interdisciplinariedad, situacionalidad, cohesión y coherencia. La enseñanza-aprendizaje de textos expositivos escritos es un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación del desarrollo de un proyecto de escritura. Su estructura permite el análisis y la reflexión sobre el deber ser, el hacer y el poder del maestro y del estudiante en las decisiones académicas y culturales de la institución y de la región.

Fernández y Carvajal (2000), a partir de la definición de los niveles de alfabetización y de su especificación en diversas categorías, así como de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios, realizaron su investigación *Niveles de alfabetización en la UAA*, tomando como muestra a 1362 alumnos de los diferentes centros de la UAA. Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes apenas llega al nivel de alfabetización básica y muchos (35%) se ubican dentro del analfabetismo funcional.

Concluyen que los hallazgos más destacables revelan que existen deficiencias en la comprensión de lectura y escritura sobre todo en coherencia y corrección que oscila entre un 30 y 50% de la muestra; por lo que es necesario que el estudiante universitario perfeccione dichas habilidades de modo que alcancen por lo menos la alfabetización funcional.

Nivel Nacional

Ñañez y Lucas (2017), en su investigación titulada *Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad*, tuvieron por objetivo conocer el nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. La muestra lo constituyeron 240 estudiantes. Aplicaron el software MAXQDA, herramienta que sirve para la organización y análisis de datos cualitativos, los resultados indican que la redacción de los estudiantes muestra deficiencias, dando cuenta que requieren mejorar la escritura con respecto a la precisión léxica, al uso de las propiedades de coherencia textual, progresión temática, y normativa gramatical y ortográfica. En efecto, concluyen que la redacción es una actividad académica que permite consolidar el perfil profesional, motivo por el cual es necesario que el estudiante cuente con estrategias, antes, durante y después de la escritura.

Nivel Local

Ruiz (2015) en su trabajo de investigación *Estrategia creativa para la capacidad de producción de textos en el área de Comunicación de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la institución educativa N.º 101092-Santa Clara –Chalamarca*, tuvo por objetivo determinar la influencia de la estrategia de producción de textos en el área de Comunicación, siguiendo un diseño preexperimental. Los resultados indican que, de un total de 30 estudiantes, un 37% alcanza el nivel de logro Destacado; por lo que concluye que la aplicación de programas de sesiones relacionadas con la escritura influye en la mejora de escritura de los estudiantes.

2.2. Marco Epistemológico de la Investigación

Considerando que el paradigma positivista busca explicar los hechos o causas de los fenómenos independientemente del estado subjetivo de los individuos; y el enfoque cuantitativo busca la precisión y rigor científico, esta investigación se enmarca dentro de

dicho paradigma y enfoque, ya que a partir de la experiencia se busca medir con objetividad y precisión el efecto del programa de desarrollo habilidades lingüístico – textuales para la producción de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

2.3. Marco Teórico-Científico de la Investigación

Los conceptos *desarrollo de habilidades lingüísticas textuales* y *producción de textos expositivos académicos* obedecen al tratamiento en esta investigación, cuya concepción teórica se fundamenta específicamente en tres enfoques teóricos a saber: el proceso de escritura, bajo el enfoque de la psicología cognitiva, propuestos por Flower y Hayes (1996), Bereirter y Scardamalia (1987); los enfoques teóricos de la lingüística textual de Adam (1992), Werlich (1975), Beaugrande y Dressler (1997), Ciapuscio (1994), Bernárdez (1982), Van Dijk (1972, 1992, 1996, 1983, 2012), Halliday y Hasan (1976), Calsamiglia y Tusón (2004), Cassany (1999), Serafini (1994), Álvarez (2010), Marín (2008); y los tratados de pragmática de Gutiérrez (2002), Reyes (2009), cuyos postulados parten de la filosofía del lenguaje de Austin (2010) y Searle (2009). Todo ello constituye el soporte para la propuesta de un modelo didáctico de escritura de un texto expositivo académico dirigido a estudiantes universitarios, que se materializa, mediante el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales.

2.3.1 Epistemología de la Escritura: Cognición, Neurociencia y Aprendizaje

Las distintas operaciones cognitivas complejas que realiza el sujeto para construir el conocimiento es lo que se conoce como escritura epistémica. Este tipo de escritura se evidencia en el contexto académico (Carlino, 2002), cuando el sujeto reflexiona sobre el qué, cómo y para qué escribir, que deviene en la transformación del conocimiento. De esta manera, la escritura deja de ser una simple actividad de representación y transmisión de conocimientos para configurarse como una actividad multidisciplinaria, que requiere un análisis desde la dimensión lingüístico, cognitiva, social, metacognitiva y afectiva. Cabe destacar que la psicología cognitiva, encargada del estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento, centra su atención en los procesos sobre cómo se elabora el conocimiento, considerando la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. De este modo, se entiende por cognitivo al acto del

conocimiento de cómo se almacena, recupera, reconoce, comprende, organiza y usa la información recibida mediante los sentidos. Además, la psicología cognitiva se relaciona con la neurociencia, la inteligencia artificial, la lingüística, la antropología y la filosofía (García, 2007). Centra su interés en estudiar en cómo las personas usan sus conocimientos para elaborar planes, proyectos, a fin de conseguir resultados positivos y minimizar lo negativo. También explica cómo la cognición conduce a la conducta, y cómo la acción tiene como base a los pensamientos de la persona, alejados de cualquier instinto, pulsión, necesidad o estado de activación. Y en sus avances recientes estudia procesos cognitivos relacionados con la resolución de problemas, con el razonamiento abductivo, inductivo, deductivo, analógico, la percepción, la toma de decisiones y la adquisición de la lengua (Bruning, 2012). De este modo, enfocamos los distintos procesos cognitivos que desarrolla una persona cuando escribe, partiendo de la planificación, traducción y revisión, postulados bajo los cuales se rige la enseñanza de la escritura en el sistema universitario peruano, que merece mayor análisis, ya sea para validar u objetar su vigencia, mediante la praxis en las aulas.

Por lo tanto, los conceptos que teníamos sobre procesos cerebrales, cognitivos, psicológicos y pedagógicos han cambiado, producto de las investigaciones en la neurociencia y en la neuropsicología, y sobre los cuales poco se ha discutido aún, partiendo de la filosofía y las teorías de la escritura. Hoy sabemos que en el cerebro hay zonas específicas que determinan los comportamientos de las personas. Por ejemplo, los neurotransmisores, sustancias bioquímicas que producen moléculas relacionadas con la emoción, producen las hormonas de la felicidad denominadas endorfinas, que permiten encaminar mejor los procesos y prácticas pedagógicas, por lo tanto, la escritura académica. La neurociencia se guía por procesos rigurosos y objetivos en los que no concibe conceptos como aprendizaje, mente, intención, espíritu, alma, lúdico; para ella solo existen procesos físicos, químicos y biológicos medibles. En cambio, la neuropsicología se rige bajo los métodos fenomenológicos, hermenéuticos que generan espacios para pensar en el paradigma de la neuropsicología (Jiménez, 2008). En este sentido, creemos que, si bien cada tópico se aborda desde paradigmas diferentes, la conclusión es que para entender el proceso de escritura académica actual requerimos del soporte epistémico de ambas disciplinas, ya que a nuestro entender son válidas y significativas para el acto educativo, toda vez que asistimos a una experiencia de aprendizaje en el que participa un sujeto, un ser biológico, social y lúdico.

Por otra parte, ambas disciplinas científicas asumen que la evolución cerebral ha mostrado un aumento con respecto al placer, al afecto, y a lo lúdico. Por ejemplo, con respecto a la agresividad y la violencia, el humano reorienta su animalidad hacia actitudes constructivas, producto de los procesos neuropedagógicos. Por ello, a nuestro juicio, resulta indispensable entender que el juego actúa como aliciente para generar actitudes solidarias, compasivas y axiológicas, entendido como desarrollo humano. En efecto, la neurociencia tiene como objeto de estudio al cerebro; la neuropedagogía, a la vida del hombre, al cerebro que necesita del abrazo, la recreación y el juego para su desarrollo. Esto es, cuando utilizamos herramientas lúdicas, disfrutamos, recibimos cariño, afecto del docente es cuando aprendemos con facilidad. Solo así se puede hablar de cooperación y solidaridad, contrarios a la instrucción unidireccional de la formación actual de la enseñanza-aprendizaje en la universidad. El deseo, el goce y el juego son productos mentales del cerebro humano. En ese proceso se producen neurotransmisores como hormonas, péptidos, moléculas de emoción que activan algunas áreas del cerebro, ligadas al sistema límbico, de donde largos ases de fibras nerviosas se conectan con muchas partes del cerebro y con todo el cuerpo, a través de la médula espinal, cuyo resultado puede ser alegría, miedo, placer; huida y ataque en situación de estrés. En el sistema límbico se ubica la amígdala lateral que incide en la generación del afecto, cooperación, solidaridad, que produce el juego en el aprendizaje. No aprendemos a jugar, sino gracias a la memoria filética, ya que nacemos con la capacidad de saltar y jugar desde el ambiente intrauterino. Así, las actividades lúdicas permiten reorientar las conductas agresivas de los humanos hacia actividades constructivas que permiten llevar una vida social y comunitaria. En el ser humano existen tres tendencias básicas de comportamiento como placer, afecto, agresividad que tienen una relación directa con determinadas áreas del cerebro, lo que ha permitido fortalecer los procesos relacionados con la educación, socialización y culturalización (Jiménez, 2008), por tanto, con la escritura.

En efecto, para orientar la escritura académica partimos de dos supuestos. Primero, comprender la realidad del sujeto con sus debilidades y potencialidades, donde se conjugan la cultura, la racionalidad, la creatividad, el juego, los silencios, el trabajo solidario y el contexto sociocultural; y en segundo lugar, entender la pedagogía de la escritura bajo los parámetros de la neuropedagogía y la neurociencia, lo que exige el desarrollo de estrategias relacionadas con la activación de las distintas áreas del cerebro para estimular las conexiones neuronales, así como autorregular la conducta escritural. De otro modo, los resultados serán incipientes y se habrá fracasado.

2.3.2 Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia en la escritura de Textos

El contexto académico universitario muestra sus falencias cada vez que intenta justificar y orientar la escritura académica. Todo acto académico exige leer y comprender, y con mayor razón si se intenta escribir. ¿Pero de dónde partimos para dar cuenta del proceso de escritura académica? Flower y Hayes (1996) asumen que la escritura viene a ser un conjunto de procesos de planificación, generación y revisión- flexibles y necesarios que desarrolla la mente de cada escritor, al organizar y estructurar los mensajes en función a la naturaleza de su tarea específica. Dichos procesos se organizan de modo jerárquico en función a las metas que persigue el escritor, donde se distingue claramente el componente metacognitivo de monitoreo, evaluación y control. Se describe la puesta en juego de los procesos cognitivos y la conducta autorreguladora que asumen los escritores novatos y expertos, dando cuenta que los primeros muestran deficiencias en cuanto a las estrategias de planificación, estructura textual, encadenamiento de las ideas y entramado textual, olvidándose del lector y del propósito comunicativo que persigue el escrito. También se ha dicho que en cada uno de estos procesos la memoria activa juega un rol importante para la recuperación de información y la puesta en práctica del dominio de la lengua; además de ser cíclicos, no lineales. Y bajo esta misma dinámica, Bereirter y Scardamalia (1992) explican las diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos, cuya diferencia está en la forma como el conocimiento es introducido en el proceso de escritura y qué ocurre con ese conocimiento posteriormente. Los modelos nos orientan sobre qué proceso cognitivos realiza el sujeto al escribir, sin embargo, creemos que no basta describirlos, sino mostrar su validez para establecer la diferencias bajo una orientación educacional actual. Así concluiremos qué necesidad tiene el estudiante en el proceso de la escritura con la finalidad de ayudarles a transformar el conocimiento para el desarrollo de su competencia. Por otra parte, el modelo no da cuenta de la escritura de un texto específico desde un enfoque netamente empírico. Para ello se requiere de estrategias educacionales con procesos explícitos. Incluso, bajo este modelo Cassany (1999) y Serafini (1994) declaran que el estudiante debe realizar diversas actividades para cumplir el proceso de escritura como prescritura escritura y posescritura. Aquí observamos que solo se describe la actividad del sujeto, con lo cual estamos de acuerdo, aunque nos parece que falta dar cuenta sobre el aprendizaje de la escritura considerando la situación contextual, sociocultural, incluidos los soportes de la neurociencia y neuropedagogía; así como tampoco se aclara sobre la

participación del docente ni se explica cómo la información recogida en una primera etapa se transforma en conocimiento, útil para la escritura. Salvo si se enfoca desde una visión netamente epistemológica estaríamos ante postulados teóricos, razón por la cual, los modelos pueden ser catalogados como positivistas y reduccionistas. Entonces, los procesos mentales más elevados como pensar, recordar, conocer y decidir dan cuenta sobre la manera en que ocurre el pensamiento, los procesos de memoria, almacenamiento y utilización de la información de las personas, que están directamente relacionados con el proceso de escritura por etapas; pero a ello hay que agregarla la influencia de las dos disciplinas que hemos referido.

Por ahora analicemos los procesos de escritura declarados en los modelos mencionados. Para empezar, se declara que la planificación exige a la persona buscar información en la memoria a largo plazo para escribir, y establecer un plan de escritura. A esto se acompañan tres subprocesos: la creación que implica recuperar de la memoria de corto plazo información relevante para la tarea de escribir; la organización que exige recuperación y selección de la información más relevante para estructurarla en un plan de escritura; y el establecimiento de objetivos que requiere el desarrollo de un criterio general que sirva de guía para la ejecución de un plan de escritura, bajo el subproceso de evaluación. Por su parte, la transformación o textualización alude a la elaboración consistente del texto según el plan, esto es, materializarlo en el papel de modo que se transmita la información de manera efectiva. Y finalmente la revisión que se diferencia de los anteriores, porque exige la mejora del texto elaborado, donde el redactor detecta los errores y los corrige. Así, la posescritura consiste en comparar, diagnosticar y operar sobre el escrito (Scardamalia, 1987; en Cassany, 2007). Naturalmente, entendemos que el desarrollo de estas actividades exige la puesta en juego de procesos cognitivos con lo cual estamos de acuerdo, sin embargo, faltaría declarar qué actividades puntuales se ejecutan en cada una de ellas que permiten dar cuenta con el resultado de escritura. Por eso creemos que este modelo requiere de los aportes de las otras disciplinas, a fin de seguir validando los distintos procesos que conducen a las personas a escribir, así como sus motivaciones. Ante esto, asumimos que el redactor se enfrenta a la tarea de escribir, producto de las exigencias en la universidad y de las motivaciones personales. Por lo tanto, la escritura requiere de actividades puntuales que le permitan establecer y delimitar un tema de interés, así como establecer sus objetivos y propósitos de escritura; buscar información en fuentes confiables; analizar, seleccionar y recoger información específica; registrar las fuentes utilizadas en para el recojo de datos;

organizar la información recogida que sirva para elaborar bosquejos o planes de redacción, previos a la escritura. Esto obliga al autor a pensar en los niveles de información como un tema eje que atraviesa todo el texto, un subtema y las ideas específicas (Aguirre & otros, 2007). Una vez cumplida esta primera etapa, el redactor, al haberse documentado, inicia la escritura considerando su plan de redacción el cual no es una camisa de fuerza, pero sí una guía, por lo que busca una forma verbal para expresar el contenido. Pone en práctica la redacción por partes o fragmentos. Una vez redactada la primera parte, la evalúa para comprobar si está bien construida según su intención comunicativa, caso contrario, puede reemplazarla o mejorarla. El redactor relee con frecuencia las oraciones que va escribiendo antes de completar el pensamiento en cada párrafo. En tal razón, la conexión y la cohesión entre las proposiciones van configurando el entramado textual para estructurar una secuencia inteligible. Esto se verifica a través del uso de marcadores y referentes textuales, progresión temática y los signos de puntuación. Culminada la segunda etapa, el redactor cuenta con el primer borrador al cual deberá revisar y corregir algún error relacionado con la normativa o con el estilo para darlo por finalizado. Coincidimos en que las actividades de la escritura difieren mucho entre escritores expertos y aprendices (Cassany, 2007); sin embargo, concluimos que estas actividades deberán estar mediadas por el acompañamiento y retroalimentación constante del docente durante todo el proceso, ya que la escritura implica la ejecución de distintos procesos cognitivos complejos que abarcan desde la redacción de la primera oración hasta la última idea que estructura el párrafo de cierre.

2.3.3 ¿Qué Implica Hablar de Habilidades Lingüístico- Textuales?

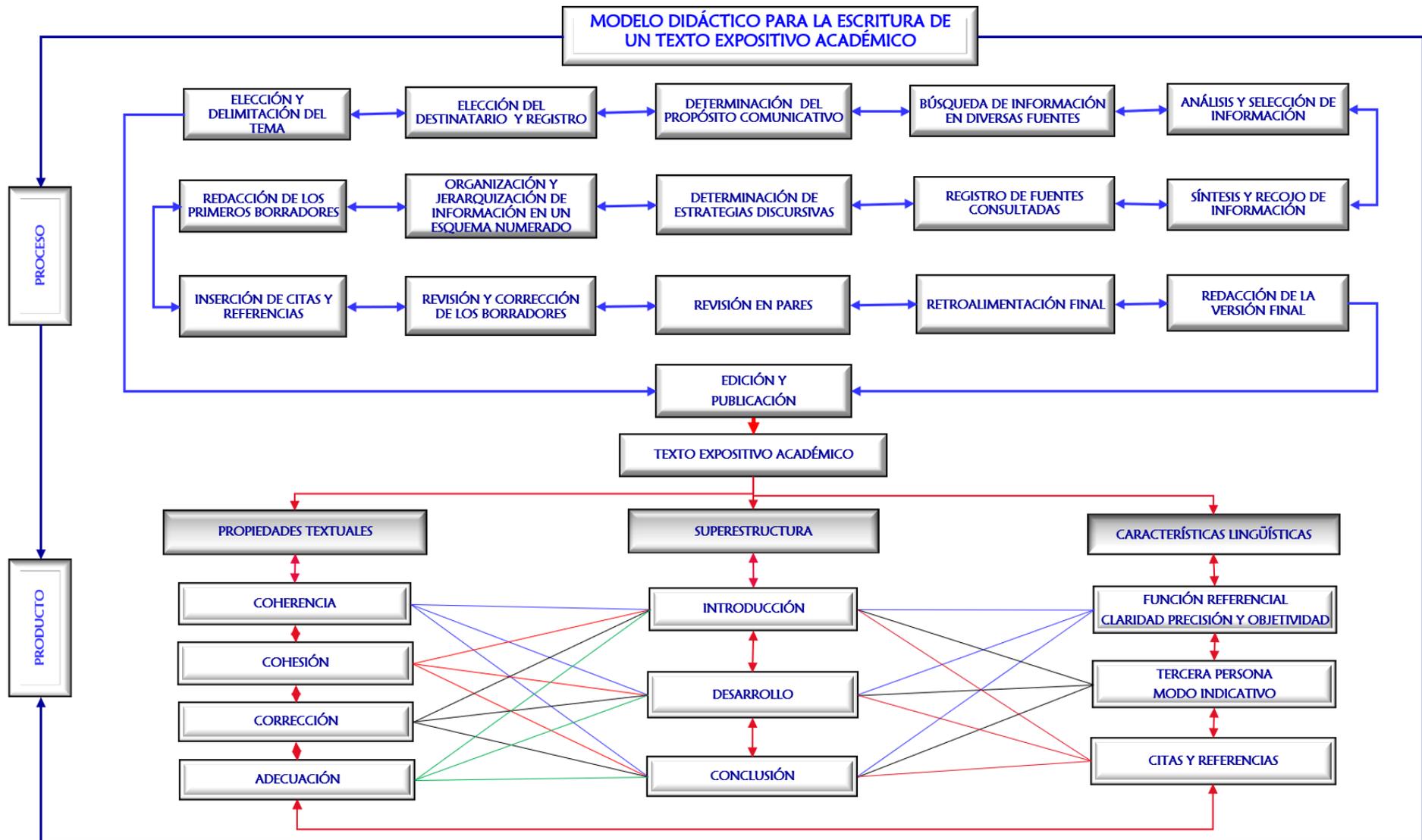
El desarrollo de las habilidades lingüísticas textuales hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para redactar un texto de manera clara y precisa. Partimos del consenso que existe entre los teóricos cuando se refieren al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del ser humano como hablar, escribir, escuchar y leer, que es entendido como las posibilidades que tienen las personas para el uso de la lengua. De ellas, las dos primeras están enfocadas en el emisor y las dos restantes en el receptor (Cassany, 2003). Su dominio por parte de la persona implicaría un desempeño eficaz en el proceso comunicativo de las personas, cualquiera sea su contexto; sin embargo, las investigaciones y los resultados obtenidos en la escritura académica de los estudiantes universitarios en contextos áulicos revelan que aún están lejos de alcanzar el desarrollo y la optimización de la habilidad escritural. Por ello, conviene señalar que existe una tarea pendiente que exige el

replanteamiento didáctico sobre la ejecución de la escritura en contextos reales y significativos, además de una reflexión teórico epistémica sobre la problemática vigente. Esta es la razón principal porque en nuestra investigación proponemos un modelo de escritura que sincera el proceso de escritura de un texto expositivo académico desde un contexto áulico real.

Ahora bien, cuando hablamos de *habilidades lingüísticas* estamos haciendo referencia al dominio interiorizado que tiene el sujeto de su lengua, es decir, al conocimiento sobre la configuración de su sistema lingüístico como la gramática, morfología, sintaxis, fonética, fonología, ortografía y semántica, por lo que puede usarla y manipularla (Chomsky, 1957). En cambio, la *habilidad textual* se refiere a la capacidad del sujeto para escribir distintos tipos de textos, considerando sus propiedades textuales, así como la micro, macro y superestructura. En efecto, el *Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales* es una propuesta ordenada y sistemática que permitirá desarrollar la capacidad de escritura de textos expositivos académicos de los estudiantes universitarios que participan de la investigación experimental. El programa presenta el desarrollo de diversas actividades planificadas de manera sistemática que buscan la mejora de la escritura académica, así como su evaluación constante. Por eso, hacemos nuestra la idea de Gairín (1992), citado por Vélaz de Medrano, Blanco y Segalerva (1995) quienes refieren que “la evaluación de programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la aplicación y resultados de programas y se orienta a la toma de decisiones” (p. 53). Ahora, veamos nuestro modelo didáctico.

2.3.4 Modelo Didáctico para la Escritura de un Texto Expositivo Académico

Figura N° 1:



Nota. Modelo de escritura académica propuesto por el investigador

2.3.5 Sobre el Modelo Didáctico para la Escritura del Texto Expositivo Académico

Para describir nuestra propuesta nos valemos del soporte teórico, básicamente, de cuatro ciencias y/o disciplinas científicas. De la pragmática, porque centra su atención en la influencia del contexto para la interpretación del mensaje, lo que implica pensar en una situación comunicativa real cuando se escribe. De la lingüística del texto, que tiene por objeto de estudio al mismo texto, la estructura textual, los tipos de textos y las propiedades textuales. De la psicología cognitivo-constructivista y social, porque están amalgamadas con los aportes de las teorías del aprendizaje del mismo enfoque, que dan cuenta sobre los procesos cognitivos del escritor, sus operaciones mentales que pone en juego cuando escribe, sea de manera individual o en interacción con los otros, donde evidenciará su capacidad de razonamiento para la generación de ideas que le permite construir su texto de manera secuencial y según sus necesidades. De la neurociencia y de la neuropsicología, porque nos permiten comprender el funcionamiento del cerebro desde dos paradigmas que se confluyen para entender el acto educativo. Bajo estas premisas, asumimos que la escritura académica es una actividad altamente compleja que el sujeto debe lograrla, producto de su práctica constante. De este modo, concebimos al texto como una continuidad bien formada de unidades, frases, proposiciones, actos del habla o de enunciación, que muestran progresión temática y avanzan hacia un final (Herrero, 2006), entendida esta como una manifestación de la actividad lingüística humana, una actividad que siempre busca un objetivo, y que parte de un contexto comunicativo real. Por este motivo, declaramos que todo acto comunicativo está determinado por las motivaciones, el contexto, el propósito y la estructura textual, considerando, que existe una variedad de propósitos como explicar, convencer, persuadir, disuadir, objetar entre muchos otros que se ajustan a la necesidad del escritor.

En el ámbito universitario, la escritura académica tiene una alta demanda y exige el dominio de distintos géneros discursivos como escritura de reseñas, tesis, informes académicos, monografías, artículos científicos y ensayos; todos ellos caracterizados por el uso de un discurso claro, preciso, objetivo, adecuados a la normativa ortográfica y gramatical vigentes, que persiguen un objetivo común: la difusión del conocimiento. Escribir estos géneros textuales requiere entrenamiento y desarrollo de habilidades propias de un discurso académico específico. Si bien ninguna teoría ha podido explicar a plenitud la actitud que asume el escritor novato o experto al momento de escribir, el contexto actual exige mejorar o reconstruir los modelos de escritura existentes, así como sincerar sus procesos didácticos

para su ejecución en un contexto académico universitario. El modelo que proponemos surge a partir de la praxis áulica con estudiantes universitarios, por más de una década, así como del análisis y la validación de los modelos existentes. Los procesos que se muestran son recursivos-cíclicos, flexibles y adaptables a cualquier género discursivo dentro del contexto académico universitario; en el que consideramos de gran importancia la mediación docente, la retroalimentación y al trabajo en pares en todo el proceso.

2.3.5.1 La Elección y Delimitación del Tema de Investigación

Es el primer proceso que enfoca la manera de escribir del estudiante, quien da cuenta de la ejecución de actividades cognitivas y sociocognitivas estratégicas específicas. Surge la primera pregunta: ¿sobre qué tema escribiré? Para responder, se requiere de posibles títulos que ayuden a seleccionar un tema de interés, seguido de lecturas diversas sobre el tema elegido que permitirá proyectarnos hacia un futuro texto. Pues, para escribir no hay recetas, solo se necesita de lecturas selectas. En sentido estricto, delimitar significa precisar el tema para su tratamiento, ya que, si es muy general, se construirá un texto con ideas imprecisas e irrelevantes; o si es muy específico, tal vez se tenga dificultades para la búsqueda y selección de información al no encontrar fuentes de información. En este sentido, Rodríguez (2005) refiere que la delimitación del tema tiene como objetivo la precisión y concreción para evitar la dificultad y confusión en el tratamiento del tema. Por eso, en este primer proceso, el estudiante debe elegir un tema y delimitarlo con precisión, considerando la extensión del futuro texto. Cobra especial relevancia el soporte del docente, quien se entiende cumple el perfil de orientador y retroalimentador del proceso de escritura académica.

2.3.5.2 Elección del Destinatario y del Registro Lingüístico

Es otro de los procesos que exige al estudiante, una vez decidido sobre qué tema escribirá, proyectarse para elegir un registro lingüístico específico que le permita transmitir sus ideas eficazmente, considerando a su lector o lectores potenciales. Surge la interrogante ¿Para quién escribiré? Es diferente escribir un texto académico dirigido a un ayudante de cátedra que hacerlo para una publicación en una revista científica, en la que se exige claridad, precisión y objetividad, como la hay cuando se escribe un texto, por ejemplo, sobre teoría de cuerdas, dirigido a estudiantes de pregrado y estudiantes de posgrado. El rigor en el

tratamiento del tema es diferente. Quien escriba tienen que mentalizarse en su lector. Por eso el estudiante debe proyectarse hacia el lector de su futuro texto, enseguida, elegir y adecuar su léxico a él. Estas actividades sirven para configurar el escrito, donde la retroalimentación del profesor es muy valiosa. Para Moreno (2009), los registros dependen del uso que se haga de la lengua en situaciones concretas.

2.3.5.3 Determinación del Propósito Comunicativo

Esta actividad conduce al estudiante hacia la elección de un tipo de texto con su respectiva estructura. ¿Qué es lo que quiero lograr con mi texto? ¿Para qué lo escribo? Son algunas de las preguntas que surgirán en esta etapa. Para responder tendrá que definir claramente cuál es su intención al escribir, lo que le conducirá hacia la búsqueda y comprensión de las distintas intenciones que persiguen los textos, así como sus respectivas estructuras textuales. Para el caso del texto expositivo académico, el propósito se limita a explicar el tema con claridad, precisión y objetividad ante su destinatario. Sin embargo, si se está pensando en otros géneros textuales como redacción de ensayos, columnas de opinión o reseñas, la intención no se reducirá a la explicación, sino a la argumentación. Claramente, los propósitos comunicativos están determinados en función a los géneros textuales. Así, Restrepo (2008) refiere que para comunicar en el ámbito educativo se requiere de un propósito comunicativo claro, que demuestre el dominio de un tema específico.

2.3.5.4 Búsqueda de Información en Diversas Fuentes

En esta etapa, el estudiante debe dirigirse a la búsqueda de información sobre el tema de su interés, considerando su propósito, su destinatario y su registro. Conviene señalar que la información a recoger necesita ser filtrada, validada; por lo tanto, el estudiante debe ser consciente de ello para evitar búsquedas infructuosas o pérdida de tiempo. Un aspecto a considerar es el valor de autoridad, que refieren Alayza, Cortés, Hurtado, Mory y Tarnawiecki (2010) cuando afirman que con ello se alude al prestigio y reconocimiento que tienen el autor o los autores del texto, el traductor y la empresa editorial. Asimismo, cuando aluden al valor del contenido, se refiere a la profundidad y especialización con que se aborda un tema, donde se destaca que los temas referidos a la ciencia, tecnología o medicina cambian rápidamente, por lo que podrían ser no tan útiles. Y finalmente el valor de extensión

que está dado por el volumen, número de páginas que tiene las fuentes que se revisan. Entonces, los lugares de búsqueda pueden ser bibliotecas físicas o virtuales, bases de datos de disciplinas específicas, revistas científicas, o dentro del mismo Google Libros se encuentra una gran variedad de información, incluso YouTube, que ofrece información muy valiosa sobre todo para las nuevas generaciones, aunque la recomendación es que se compare o coteje con otras fuentes para asegurarse de su validez. Lo referido hasta aquí debe ser conocido por el estudiante, caso contrario, termina leyendo información sin sustento teórico ni científico, lo cual le dificultará en los procesos subsiguientes. Con todas esas posibilidades, el estudiante decidirá qué fuente le es útil para cumplir con su objetivo de búsqueda.

2.3.5.5 Análisis y Selección de Información

El análisis lectural implica la descomposición de un texto en función de sus partes constitutivas, lo que nos lleva a profundizar el conocimiento sobre cualquier tema. En esta etapa, considerando la importancia y validez del material, según los criterios establecidos en la etapa anterior, el estudiante seleccionará información valiosa. Es decir, luego de haber visitado las distintas fuentes y encontrado los temas de interés, decidirá cuanto de esa información es válida para su escritura, por lo tanto, la guardará para ser utilizada en los siguientes procesos. Si desconoce cómo hacerlo, será el docente quien le oriente sobre cómo desarrollar la actividad, para continuar con el proceso, de lo contrario, habrá fracasado en su intento. Para Correa (2018), en esta etapa hay un diálogo entre el redactor y sus fuentes, ya que luego de haber pasado por la lectura crítica sobre el tema de interés, decide qué información es válida para su escritura.

2.3.5.6 Síntesis y Recojo de Información

Esta etapa es crucial para continuar con la escritura. Una vez seleccionada la información, el estudiante tiene el gran reto de ejecutar una lectura detenida, analítica y sintética, en la que evidencia su capacidad de comprensión de lectura que exige identificar y subrayar palabras clave, ideas principales y secundarias, temas y subtemas; sumillar y resumir información de cada fuente. En otras palabras, todo ese recorrido suma para extraer la esencia de un texto mediante la construcción de un resumen o síntesis, que se integrará

para la construcción de un nuevo texto en las siguientes etapas. Cuando el estudiante no ha desarrollado la competencia lectora, al momento de “escribir” copia y pega información de otras fuentes, sin el menor reparo, situación que lo conduce al plagio y al fracaso de la escritura; es aquí donde se necesita de la intervención del docente para ayudarlo a superar las carencias y brindarle estrategias sobre cómo procesar información. Una vez elaborado los resúmenes, esa información valiosa se debe recoger en algún soporte físico o virtual para continuar con la siguiente etapa. Para Correa (2018), el sistema de resúmenes debe estar referenciado; por ello recomendamos el uso de fichas de resumen adaptadas al estilo de citas y referencias que exija la institución. Cuanta más información precisa de distintas fuentes se haya recogido, se tendrá más opciones para generar nuevas ideas en el nuevo texto. Esto es, existe una clara conjunción entre lectura y escritura, ya que no se puede escribir sobre temas que jamás se leyeron, pues se requiere de un marco teórico fundamentado.

2.3.5.7 Registro de Fuentes Consultadas

En esta etapa, el estudiante deberá registrar, de manera detallada, todas las fuentes que utilizó para la búsqueda y recojo de información durante su investigación. Las fuentes pueden ser audiovisuales o escritas, las mismas que tendrán un formato de registro según la exigencia de la institución en la que estudie. Esos datos los necesitará en los procesos siguientes. Por eso resulta útil generar carpetas que acopien todas las fuentes. El estudiante aprendiz por lo general pierde las fuentes de consulta, no las registra, ya que la considera una actividad innecesaria, sin embargo, cuando necesita hacer la lista de referencias o citar las fuentes recién toma conciencia. El docente debe advertir esas situaciones para evitar la pérdida de tiempo. Por eso, el acompañamiento, la orientación y retroalimentación son necesarios en todo el proceso de escritura. Así. Para Correa (2018), el registro de las fuentes utilizadas, sirven para identificar las ideas de otros autores y a partir de ellas sustentar nuestras ideas.

2.3.5.8 Determinación de las Estrategias Discursivas

Si bien el propósito comunicativo ayuda a identificar una estructura textual, conviene señalar que el estudiante deberá precisar cuál es la estructura del texto que escribirá. Para nuestro modelo es el texto expositivo académico, con la estructura

introducción, desarrollo y cierre. Luego, decidirá qué estrategias discursivas utilizará para la elaboración de cada párrafo. Las estrategias discursivas responden a las distintas formas de organizar las ideas en los párrafos de desarrollo con el objetivo de explicar un tema. Su uso resulta importante porque dinamiza la construcción de los párrafos, pues prescindir de ellas implicaría que existe una sola forma de organizar las ideas, de manera aburrida y monótona. Dentro de las estrategias más utilizadas para el texto expositivo, están la enumerativa, la causal, problema solución y analógica, propuestas por Serafini (1994), a la que agregamos la definición por su valor sustancial en la redacción científica.

2.3.5.9 Organización y Jerarquización de Información en un Esquema

Una vez acopiada la información y conocidas las estrategias discursivas, el estudiante deberá decidir qué lugar ocuparán los datos recogidos en el futuro texto. Por lo tanto, su trabajo será elaborar un esquema con ideas generales y específicas, que ayuden a tener una visión global del texto a construir, en el que se aprecie, además, la superestructura del texto. Es decir, toda la información guardada, a modo de resúmenes en las actividades anteriores, se utiliza para construir un esquema de planificación que servirá para elaborar los primeros borradores en la siguiente fase. La recomendación es trabajar con un esquema numerado por ser el que más se ajusta a la organización y jerarquización de los datos en ideas principales, secundarias y terciarias, por párrafos. Sin embargo, si se desea trabajar con otros esquemas se puede hacer, incluso si se piensa mejorar el esquema con datos más precisos, puede hacerse, dada su flexibilidad. Un esquema es una representación visual del contenido del texto que vamos a escribir, por lo tanto, debe mostrar ideas principales y secundarias, así como las relaciones jerárquicas entre ellas. Las palabras claves y las frases telegráficas (Cassany, 1999) resultan efectivas para su construcción.

2.3.5.10 Redacción de los Primeros Borradores

En esta etapa, el estudiante se dedica a escribir sus primeros borradores, según lo planificado en la etapa anterior. Cassany (1999) y Serafini (1994) la denominan textualización, y escritura, respectivamente. Consideramos que el estudiante debe entender que existe una conexión secuencial temática con todos los procesos anteriores que articulan todas las partes, ya que la mayoría de escritores aprendices, empieza su escritura salteándose

la planificación. Para cumplir el objetivo, el estudiante desarrolla actividades estratégicas simultáneas. Primero, recupera toda la información guardada y busca una forma verbal para expresar el contenido del esquema; luego, considerando las características del texto, utiliza la tercera persona del modo indicativo o la forma impersonal del verbo para redactar el texto por partes o fragmentos, según la superestructura textual y el propósito comunicativo, dando cuenta de la progresión temática; así mismo, selecciona un tipo de registro académico para adecuarse a su destinatario; enseguida, usa las distintas estrategias discursivas para variar la forma de explicar el tema, incluso inserta citas y referencias para validar sus conceptos. Una vez redactada la primera parte, la evalúa para comprobar si está bien construida según su intención, caso contrario, puede ir mejorando. Esto quiere decir que relea con frecuencia las oraciones que va escribiendo antes de completar el pensamiento en cada párrafo. Así, la escritura implica dos procesos claves: la conexión y cohesión entre las proposiciones que se interrelacionen y permiten formar una secuencia inteligible. Esto se verifica a través del uso de marcadores, referentes textuales, progresión temática y los signos de puntuación. Todo este trabajo obliga al estudiante a pensar, en términos de Van Dijk (1972), en la superestructura, microestructura y macroestructura textual. Es decir, en los niveles de información como un tema eje que atraviesa todo el texto, un subtema y las ideas específicas que configurarían el tipo de texto a escribir.

2.3.5.11 Inserción de Citas y Referencias

Esta actividad es complementaria con la anterior, sin embargo, vale precisar que tanto estudiante como profesor deben ajustarse a la normativa adoptada por su institución o carrera profesional con respecto al estilo de citas y referencias que pueden ser ISO 690, IEEE, MLA, APA, Turabian, Harvard o Chicago. Para Patiño (2005), cuando un estudiante presenta una actividad escrita en la que toma ideas que pertenecen a otra persona, sea esta de manera directa o indirecta, debe indicarlo para evitar el plagio. Entonces, citar y referenciar resultan ser actividades obligatorias en la escritura de cualquier texto académico-científico, ya que sirve para validar ideas, conceptos o teorías que se han utilizado en la escritura del trabajo de investigación. Llevar adelante este proceso requiere de la lectura y comprensión de los manuales de redacción de cada estilo, ya que muestran diferencias de fondo y forma. Obviarlo implica desconocer el trabajo intelectual de los demás, por tanto, caer en el plagio, además de una clara falta de honestidad en el trabajo académico.

2.3.5.12 Revisión y Corrección de los Borradores

Denominada también posescritura. Aquí, el estudiante relee, revisa, corrige y mejora los primeros borradores en función a lo planificado, producto de su capacidad metacognitiva. Rescatamos la propuesta de Scardamalia (1992), quien nos explica que la posescritura o revisión consiste en comparar, diagnosticar y operar. En la primera se busca algún desajuste que se puede entender como incorrecciones o aspectos que no agradan al autor. En la segunda se busca la razón del desajuste, encontrada la causa, el autor tiene dos posibilidades: cambiar el plan o modificar el texto. En la última se busca rescribir el texto, eliminando lo accesorio y generando el cambio. Estos procesos difieren mucho entre escritores expertos y aprendices (Cassany, 2007). Sin embargo, no se precisa a qué tipo de escritura de texto se refiere ni las actividades estratégicas. Por eso, nuestro modelo centra su atención en la revisión y corrección del texto expositivo académico, donde el estudiante pone en práctica distintos procesos cognitivos que abarcan desde la redacción de la primera oración hasta la última que estructura el párrafo de cierre, de manera secuencial y recursiva. Así, el proceso de revisión y corrección implica el desarrollo de actividades precisas y estratégicas por parte del estudiante. Esto decir, revisa y ajusta el registro y la construcción a la norma gramatical y ortográfica, según su destinatario; luego, revisa y optimiza el uso de conectores y referentes textuales, buscando la progresión temática y el sentido local y global del texto; después, revisa y corrige el uso de signos de puntuación; a continuación, revisa la claridad, precisión y objetividad del texto expositivo académico para explicar el tema; enseguida, ajusta el texto a la superestructura textual exigida; revisa y optimiza la función referencial del lenguaje, el predominio de la tercera persona del modo indicativo y las formas impersonales, así como la omisión de las valoraciones por parte del emisor; por último, revisa el uso de las definiciones que fortalecen al lenguaje científico especializado que exige el registro de las fuentes consultadas.

2.3.5.13 El Proceso de la Revisión en Pares

Carlino (2004) y Cassany (2007) concuerdan que es importante la revisión de los textos escritos en el ámbito académico universitario. Nosotros partimos del enfoque sociocultural del aprendizaje, donde los sujetos interactúan y generan aprendizajes significativos, duraderos y útiles para enfrentarse a otros contextos. Por ello decimos que cuando los estudiantes universitarios emprenden la tarea de escribir textos académicos exige,

de parte del profesor, la planificación de un trabajo de revisión en dos etapas: una revisión individual y otra en parejas, mediadas por el docente. O sea, los borradores escritos por los estudiantes, luego de ser revisados y corregidos por ellos mismos, serán leídos y comentados por un compañero de clase, antes de pasar por la revisión final del profesor. Esto porque la revisión constituye la fase más importante para obtener un texto escrito de calidad, por lo que tanto profesor y estudiantes revisarán (Cassany, 1993). Para ello, el docente generará una guía de revisión del texto expositivo académico con actividades precisas para que se realicen, ya sea dentro o fuera del aula, donde cada par tenga claridad sobre qué y cómo revisar el escrito, al que se enfrenta. Esto implica tomar decisiones compartidas para elegir y empoderar a cada revisor, así como predisponer al compañero para recibir los comentarios ya sean en favor o en contra de su trabajo, o absolver dudas, entre otras que surjan producto de la revisión. De esta manera, el estudiante autorregula su escritura para ir dándole un enfoque epistémico. Como actividad final, el estudiante revisará y corregirá la última versión del escrito por su propia cuenta, producto de las observaciones de sus compañeros.

2.3.5.14 La Retroalimentación Final de la Escritura

La retroalimentación en cualquier curso de redacción tiene por objetivo el desarrollo de la competencia escritural del estudiante, y está dada por la información que este recibe sobre avances y dificultades que muestra en su proceso de escritura con la intención de mejorar, ya que el éxito de su aprendizaje depende de las orientaciones precisas y del uso de estrategias de corrección que pueda ofrecerle el profesor para la entrega de un texto de calidad. En este sentido, el profesor ayudará a encontrar los errores de escritura a cada estudiante, a fin de que este corrija en el acto.

Ahora bien, cuando el profesor es quien retroalimenta y corrige, el estudiante asume un papel pasivo, razón por la cual, es preferible evitarlo, porque la actividad del estudiante se limita a la simple observación, pero no reflexiona sobre la construcción lógica de sus ideas. Tampoco se genera un aprendizaje significativo de la escritura. Por eso, siguiendo a Coronado (2005), asumimos que la retroalimentación indirecta es la que mejor respaldo ha tenido en el contexto académico, ya que en ella el estudiante puede reconocer el error y autocorregirse, además de fortalecer su autonomía al exponerse frente a sus problemas de escritura y corregirlos por cuenta propia. En cambio, la retroalimentación directa requiere del mínimo esfuerzo del estudiante, quien, a pesar de entender la forma correcta de escribir,

no aprende. Para esta actividad, se recomienda que el profesor utilice códigos o signos gráficos con sus equivalencias a cada criterio de corrección (sintáctico, semántico, gramatical, ortográfico, propiedades textuales) como pistas entendibles para que el estudiante reconozca el tipo de error que está cometiendo, y cómo corregirlo de manera inmediata.

2.3.5.15 Redacción de la Versión Final

Luego de haber levantado las observaciones hechas tanto por los pares como por el profesor, el estudiante procederá a redactar la versión final de su texto para su edición y publicación. Hasta aquí se asume que el texto ha sido filtrado con respecto a su configuración, sin embargo, pese al esfuerzo, a veces suelen aparecer aún algunos errores que deben ser corregidos en el acto. Así, parafraseando a Morales y Espinoza (2002), esta actividad enfocada desde el constructivismo está relacionada con el fortalecimiento de la habilidad del pensar donde el redactor va revelando su autonomía y competencia en la escritura académica.

2.3.5.16 Edición y Publicación

Pese a haber pasado los filtros, la edición requiere de pulir el escrito, cuyo fin es volverlo apropiado y legible para los lectores sin cambiar su contenido (Morales y Espinoza, 2005). Y la publicación está relacionada con la difusión del conocimiento a través de diversos medios físicos o virtuales. Las publicaciones académicas y de artículos científicos tienen como objetivo promocionar y difundir el conocimiento en beneficio de la sociedad. Ahora bien, la publicación de textos académicos escritos por los estudiantes se puede publicar mediante una página web, red social, blog personal, revista científica o cualquier otro medio de difusión con cuenta la institución.

Cabe precisar que el modelo propuesto alcanza también para escribir y publicar un libro. De ser así, la tarea ya no le compete solo al redactor del libro, sino a la empresa editorial, quien busca que el libro muestre un estilo natural, con tipo y tamaño de letras, colores, ilustraciones, entre otros paratextos que se complementan y hacen llamativos al lector. En este caso, cuando la revisión y corrección no han sido rigurosas, la tarea del editor suele ser más agotadora que la del redactor, ya que, pese a las revisiones y correcciones, las

fallas persisten, y con mayor razón cuando los redactores son novatos. En efecto, las tareas del editor es la revisión final para su posterior publicación, ya que está en juego el nombre de la empresa.

En resumen, escribir resulta una actividad que demanda de un esfuerzo cognitivo y la puesta en práctica de una serie de habilidades, que tienen como soporte al conocimiento y dominio del idioma, las motivaciones, los propósitos comunicativos, las propiedades textuales, la determinación de sus potenciales receptores, y el manejo de las categorías micro, macro y superestructura. El estudiante que esté empeñado en escribir un texto académico o un libro deberá entrenarse constantemente en la escritura que le permita cumplir con su objetivo. Sin embargo, sin un proceso claro, dinámico y articulado sobre cómo hacerlo lo condenará al fracaso. Al hacerlo, demostrará su competencia lingüística y pragmática, difundida como competencia comunicativa en el ámbito académico universitario actual.

2.3.6 Teorías del Aprendizaje que Soportan Nuestro Modelo de Escritura

Si bien el modelo de escritura de Flower y Hayes (1996) se enmarcó dentro de teoría cognitiva como paradigma educativo en el siglo pasado, es innegable la evolución y el constante aporte de la psicología del aprendizaje, así como la neurolingüística de la escritura en el ámbito educativo de nuestros días. Por ello, partiendo de la perspectiva cognitiva trataremos de hilvanarlas con las teorías de aprendizaje actuales que dan soporte y respaldan al modelo de escritura propuesto, a partir de la condensación de ideas de Woolfolk (2010).

El enfoque de la teoría cognitiva del aprendizaje, defendida por Anderson y Faust (1977), tiene por objetivo el procesamiento de la información, y considera al conocimiento como un cuerpo fijo por adquirir, mediante estímulos desde el exterior. Aquí los conocimientos previos influyen en la medida en cómo se procesa la información. El proceso de enseñanza – aprendizaje se da mediante la orientación a los estudiantes hacia conocimientos precisos para la adquisición de conceptos y habilidades, mediante la aplicación de estrategias eficaces ofrecidas por el profesor, quien además corrige cualquier error. Los estudiantes cumplen un rol activo de organizadores de la información.

El enfoque de la teoría cognoscitiva social del aprendizaje, defendida por Bandura (1987), considera que los conocimientos son cambiantes y se construyen en interacción con

otros y con el ambiente. La enseñanza – aprendizaje exige presentar modelos, demostrar y fomentar la autoeficacia, así como la autorregulación del estudiante, quien partiendo de la observación y la interacción con el mundo físico y social construye y activa sus conocimientos; por lo tanto, se enfrenta al desafío de pensar, explicar, interpretar, indagar y participar activamente junto a sus compañeros que lo hace un individuo autorregulado. Los pares sirven como modelos, necesarios para el proceso de construcción de los conocimientos.

El enfoque de la teoría constructivista del aprendizaje presenta dos propuestas: una individual y otra social. El enfoque de la teoría constructivista individual del aprendizaje, defendida por Piaget (1966), considera al conocimiento como un cuerpo cambiante, construido de manera individual en el medio social del individuo, con base en lo que aporta el aprendiz. El proceso de enseñanza – aprendizaje busca desafiar, guiar el pensamiento del estudiante, que cumple un rol de un pensador, explicador, intérprete e indagador activo, hacia una comprensión más compleja, mediante la construcción activa de conocimientos previos, que ocurre a través de diversas oportunidades y procesos para relacionar lo que ya conoce, y el profesor cumple el rol de facilitador y guía del aprendizaje de los estudiantes, cuyos pares estimulan el pensamiento y plantean preguntas.

El enfoque de la teoría constructivista social del aprendizaje, defendida por Vygotsky (1979), considera que los conocimientos se construyen socialmente, de manera conjunta, a partir de las contribuciones de los participantes, por ello, en el proceso de enseñanza – aprendizaje se busca que el estudiante construya sus conocimientos mediante la coparticipación de los demás. Se les exige que piensen, expliquen interpreten, indaguen y participen en equipos. De este modo construyen sus conocimientos de manera colaborativa, considerando los valores socialmente definidos. Estas teorías constituyen el soporte para dar cuenta de cómo actúan los estudiantes en el desarrollo de sus actividades de escritura programadas. De esta manera, la escritura se configura como una actividad consciente que tiene objetivos definidos.

Desde la neurociencia y neuropsicología podemos entender el funcionamiento del cerebro el cual tiene una plasticidad para el aprendizaje de la escritura. Esto nos permite saber cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta, así como la activación del sistema de interconexiones para generar la escritura (Jiménez, 2007).

2.3.7 Concepción de Texto, Propiedades y Secuencias Textuales

La falta de criterios precisos en el ámbito académico para definir conceptualmente la gran variedad de textos dificulta su proceso de escritura en los estudiantes universitarios. Entonces hay que partir de qué concepción se tiene por texto, cómo se clasifican y cuáles son las intenciones que persigue cada uno. Con ello podríamos avizorar qué es lo que buscamos al escribir un texto: ¿convencer, advertir, explicar? Nada más difícil que explicar sin el soporte de la lingüística textual, cuyo objeto de estudio es el texto, definido este como un hecho comunicativo con sentido pleno, al que acompañan ciertas propiedades (Centro Virtual Cervantes, 2021). Así, el texto es un producto verbal, oral o escrito; constituye la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y presenta una línea de continuidad de inicio a fin. Esto en contraposición con la lingüística tradicional que centra su interés en la oración, mostrándose insuficiente para determinar la coherencia y la cohesión de los textos, tal como lo refiere Bernal (1984) cuando asume que la lingüística del texto considera que la gramática se queda corta, si uno de sus fines es el de considerarse como dispositivo capaz de generar todas las oraciones gramaticales de una lengua. El estudio de la gramática no deja de ser importante, sin embargo, creemos que su análisis fragmentado no constituye un aporte para la escritura dada su visión reduccionista de los mensajes oracionales descontextualizados que imposibilitan entender los mensajes a plenitud. Pues, en una situación real de comunicación los sujetos leen textos completos, no oraciones sueltas. En este sentido, concordamos con Bernárdez (1982) cuando agrega que la lingüística del texto se encarga de estudiar al texto, entendido como unidad fundamental en el proceso de comunicación humana verbal. Por su parte, Herrero (2006) exige a la lingüística textual que aborde los esquemas prototípicos de organización secuencial que permitan estructurar, como modelos de configuración global, el contenido temático de los textos encadenando su progresión informativa como un todo organizado y coherente. Frente a esto, creemos que no solo debería exigirse a la lingüística textual la clasificación de los textos con sus características, sino dar cuenta sobre el comportamiento de las distintas secuencias textuales prototípicas y sus propiedades en los distintos contextos, tanto en la vida cotidiana como en la academia. Pues, debe explicar los esquemas de organización de la textualidad y las prescripciones que los géneros y subgéneros de los discursos sociales imponen a los textos concretos, así como la finalidad que persiguen.

En este escenario, ¿qué papel juega la enseñanza de la gramática centrada en la oración? Reiteramos que los estudios de la gramática oracional siempre serán relevantes para entender el funcionamiento de nuestra lengua, sin embargo, si nuestro interés se centra en la escritura debemos utilizarla como medio, no como fin, ya que el entorno está rodeado de textos con sentido pleno, no de oraciones sueltas; tal como lo refiere Van Dijk (1996) al sostener que la gramática del texto tiene como función explicar los problemas que las gramáticas de la oración no han podido resolver; es decir, una gramática del texto se concentrará en aquellas propiedades del discurso que una gramática de la oración no puede explicar adecuadamente. Por su parte Colomer y Camps (1996) plantean que la lingüística del texto ha superado la descripción tradicional del sistema lingüístico para considerarlo como la unidad más global del texto, lo que exige abordar las estructuras textuales, la formulación de inferencias, reglas de construcción del texto, intención del emisor, la adaptación al receptor, las propiedades textuales de coherencia y cohesión, así como la superestructura general del texto.

Hasta aquí queda clara la idea de que la lingüística del texto trasciende los límites oracionales para explicar el modelo organizativo de las secuencias textuales, así como la microestructura, la macroestructura y la superestructura, siguiendo una perspectiva cognitiva, relacionada con el procesamiento de la información, la misma que nos ayuda a comprender la escritura académica. Sin embargo, creemos que la tarea resulta incipiente sin el aporte de la psicolingüística que nos permite entender la adquisición del lenguaje y los procesos cognitivos para el procesamiento de la información; de la sociolingüística para entender la relación entre el lenguaje y sociedad en sus diversas situaciones de uso, influenciados por la cultura; de la neuropedagogía que ofrece herramientas para entender como aprende el cerebro a partir de las emociones; y de la neurolingüística para comprender como los circuitos neuronales se activan en los sujetos cuando se comunican mediante la escritura. Una pregunta que sigue pendiente es qué conocimientos lingüísticos textuales posee la persona y cuáles son las motivaciones que le permiten comunicarse de manera óptima, considerando su entorno.

Para clasificar a los textos necesitamos apelar a las distintas intenciones o propósitos que persigue quien los escribe, sabiendo que en él se podría encontrar más de una intención. Cuando Adam (2005) hace una clasificación textual a los que denomina secuencias textuales, asume que no existen textos puros, sino secuencias prototípicas dominantes. Por eso cuando

intentamos clasificarlos resulta muy difícil encontrar textos puramente expositivos, argumentativos o descriptivos; lo que encontramos son secuencias dominantes. Así, cuando leemos un artículo científico podemos encontrar pequeñas descripciones, narraciones o argumentaciones, no por ello el texto en su conjunto deja de ser expositivo, puesto que el objetivo que persigue la modalidad textual es explicar con claridad el tema en cuestión. El autor propone cinco secuencias textuales denominadas descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa y dialogal. Werlich (1975) junto a la dimensión lingüística, siguiendo un enfoque cognitivo, clasifica a los textos en bases textuales: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva, concebidas como unidades estructurales, que parten de un inicio de texto y pueden extenderse en unidades más amplias, mediante secuencias sucesivas que permite determinar el tipo de texto. Lo descrito implica el desarrollo de actividades cognitivas humanas desde lo simple a lo complejo. Si bien la propuesta de estos autores ha constituido las bases para entender la existencia de los diferentes tipos de texto que nos rodean en los contextos académicos, es casi imposible detallar la secuencia de todos los textos que nos acompañan a diario. Por ello, ninguna clasificación o tipologización ha satisfecho a la academia, dada la complejidad.

Por otra parte, Beaugrande y Dressler (1997) sostienen que un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete propiedades textuales: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad e intertextualidad. Los autores aclaran que coherencia y cohesión están centradas en el texto; intencionalidad y aceptabilidad están orientadas hacia la actitud de los interlocutores; y situacionalidad, intertextualidad e informatividad se relacionan con el emplazamiento del texto en situación (Herrero, 2006). Para Bernárdez (1982), el texto viene a ser la unidad lingüística comunicativa humana, acompañada de una intención comunicativa del hablante, que exige el uso de un conjunto de reglas tanto del nivel textual como del sistema de la lengua para constituirse como un texto íntegro. En esta misma línea, Van Dijk (1983) plantea que la composición y comprensión de un texto tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo. Y en cuanto a la organización estructural de un texto su aporte nos ayuda a entender los conceptos de la macroestructura y la superestructura. La primera se refiere a la representación estructural semánticas transmitidas por el texto, o sea la estructura del contenido; y la segunda hace referencia al esquema organizativo del texto, esto es, la estructura formal de ciertos textos.

Del mismo modo, Halliday y Hasan (1976) definen al texto como una unidad semántica con sentido, donde la integración estructural de las partes del texto es diferente al de la oración, en cuanto a su realización mas no al tamaño. Así, la idea de texto expresa la propiedad que diferencia a un conjunto de oraciones relacionadas textualmente de otro conjunto de oraciones desconectadas. La textura define la cohesión textual siendo el concepto central de cohesión de orden semántico, ya que se refiere a las relaciones significativas en el texto. Entonces, hay cohesión textual cuando en un texto se establecen un conjunto de relaciones de significado mediante conectores, anáforas, catáforas, pronombres personales, demostrativos, elipsis, nominalizaciones, reiteraciones, entre otros recursos lingüísticos. La relación de cohesión se da dentro de la oración y en el texto, en cambio las relaciones estructurales, solo dentro de la oración. Así, Calsamiglia y Tusón (2004), refiriéndose al texto, plantean que el discurso escrito es una práctica social, articulada a través del uso lingüístico contextualizado, sea oral o escrito; forma parte de una acción social en la que participan los individuos. Por tanto, el discurso es un ente heterogéneo complejo relacionado con el contexto, que requiere del soporte interdisciplinario de la psicolingüística, la sociolingüística, la gramática, la pragmática, la semiología y la teoría del texto para su análisis. Bajo la misma propuesta, Álvarez (2010) agrega que un texto escrito desarrolla un tema, compuesto por un conjunto de oraciones relacionadas y organizadas en párrafos. Es un objeto de carácter comunicativo- producto de una actividad verbal, social que manifiesta una intención comunicativa, y estructurado que está sujeto reglas del nivel textual que rigen su construcción para el cumplimiento del propósito comunicativo. Por eso, queda claro que un texto puede ser un enunciado o conjunto de enunciados coherentes, orales o escritos. En efecto, si un texto es una unidad semántica de sentido, mas no de forma, cabe la posibilidad afirmar que referir a los textos y a su clasificación es abordar una categoría compleja, ya que cada texto posee una dimensión enunciativa y presenta un modo particular de construcción. Y considerando que los textos no se circunscriben a fronteras fijas en cuanto a la disposición de ideas, determinar con precisión los diferentes tipos textos sigue siendo una tarea pendiente.

Es este el motivo principal de las disensiones entre autores, ya que una clasificación textual no puede imponer fronteras, por lo que se prefiere hacer referencia a géneros discursivos, siguiendo la tesis de Mijaíl Bajtín; aun así, el asunto no se resuelve, por lo que lo más sensato exige pensar en la intención que persigue el autor, determinado por la secuencia dominante. Pese a ello, Bernárdez (1982) señala que es imprescindible una

tipología textual, ya que de esa forma podremos saber si las reglas de textualización o estructuración del texto que se proponen dentro de un determinado modelo son universales y aptas para todos los textos, o limitan su validez a tipos específicos. Y la única forma de validar o invalidar esta teoría es arriesgándonos a describir su proceso, dada la diversidad de textos.

En resumen, de los enfoques propuestos, podemos concluir que las investigaciones centran su atención en el texto para dar cuenta de su escritura como producto social; sin embargo, el intento por clasificarlos enciende el debate académico, ya que ninguna teoría ha descrito a plenitud la variedad de textos que nos rodean en los distintos contextos sociales, tampoco ha dado cuenta de sus diferentes formas de composición lingüística. Esto porque cada texto es único y diferente a otro, aun cuando lo realice tantas veces el mismo autor muestra diferencias. Ahora bien, pese a la falta de consenso, la propuesta teórica de las escuelas alemana, francesa y anglosajona han clarificado las ideas sobre texto y los tipos textuales, por lo que han sido adoptadas por nuestro sistema educativo y han sentado las bases para las investigaciones en lingüística textual y dan cuenta sobre el proceso de composición de algunos textos.

2.3.8 Precisiones sobre la Concepción de Texto Expositivo Académico

¿Qué es un texto expositivo académico? ¿Qué tipo de texto están presentado los estudiantes en sus disertaciones? Entre los autores que abordan el asunto hay consenso por denominarlo como aquel que tienen por objetivo explicar y definir con claridad, precisión y objetividad cualquier concepto de interés para el lector. Y ¿cómo es la secuencia expositiva - explicativa? La secuencia explicativa consiste en explicar de manera clara y precisa una idea o concepto que le resulta confuso al interlocutor (Herrero, 2006). Tiene una fase inicial, que parte de una serie de cuestionamientos y busca una razón (*porque, ya que, de manera que*); luego una fase de respuesta en la que se explica con claridad el asunto en cuestión, y finalmente, una fase resolutoria en la que la explicación quedó clara y entendida. Ahora bien, se debe establecer la diferencia entre la secuencia expositiva, explicativa e informativa, con el fin de evitar la confusión. La exposición se limita a ofrecer datos bien estructurados; su finalidad es ofrecer informaciones culturales técnicas o científicas, pero no explica por qué se producen esos fenómenos; en cambio, la explicación se encarga de hacer entender al

interlocutor lo que le parece oscuro, difícil. Por eso se suele llamar géneros informativos a las noticias, reportajes, crónicas, acontecimientos de actualidad, sin embargo, ello no implica que estos esquemas presenten secuenciales prototípicos, por el contrario, se sirven de los esquemas secuenciales de los textos narrativos, descriptivos, argumentativos explicativos y dialogados. Para Adam (2005), el texto informativo-explicativo constituiría un género del discurso enciclopédico que aplica prioritariamente encadenamientos secuenciales de tipo descriptivo o de tipo explicativo, pero que merece distinguirlos, dado que cada uno tiene su tratamiento particular y específico. Según esta propuesta, el texto informativo-explicativo es el que mejor se empareja con el expositivo, dada su función enciclopédica, esto es, por abarcar una variedad de conocimientos. Así, el texto expositivo -explicativo se caracteriza por exponer o desarrollar un saber; es decir, se propone informar, donde la dimensión cognitiva es central. Busca borrar las huellas del sujeto enunciador como son las marcas valorativas, afectivas, o apreciativas, y se instaura una distancia que genere un efecto de objetividad. Ello se logra mediante el uso de un lenguaje técnico, que se remite a las fuentes y al uso de citas textuales que avalan las afirmaciones del que escribe; son parte del rigor científico (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2005). Con esto podemos adherirnos a la idea de Colomer y Camps (1996), quienes sustentan que los textos expositivos presentan una organización textual muy distinta de los narrativos y su conocimiento resulta de especial importancia en el contexto educativo. Los autores agregan que, si bien no existe una clasificación suficientemente aceptada sobre su estructura, sostienen que la propuesta de Meyer (1975) es la más extendida que deberíamos considerarla. Esta comprende las modalidades: secuencia- enumeración, causalidad, comparación –contraste, problema – solución y descripción. Deduce que existen diferencias en las dificultades de comprensión lectora entre una y otra estructura, y con mayor dificultad en las estructuras narrativas. En efecto, los textos expositivos intentan ser objetivos y tienen por función transmitir información, en los que predomina la información abstracta sobre la situacional, información antes que la interacción, el estilo objetivo sobre el expresivo y escaso componente narrativo. Y son académicos los escritos expositivos producidos en las disciplinas humanísticas y científicas cuya finalidad es hacer avanzar el conocimiento (Reyes, 2009). Por su parte, Niño (2008) declara que el texto expositivo tiene como propósito informar o dar a conocer los diversos aspectos de un tema, en donde se presentan conceptos, ideas o juicios, cuyo contenido cognitivo está exento de opiniones del autor.

Nosotros suscribimos estas concepciones, porque se ajustan al contexto de nuestro estudio en el que a los estudiantes se les exige constante lectura, escritura y exposición de trabajos que abordan diversa temática, según su carrera profesional. En la universidad predominan la escritura de textos expositivos académicos como monografías, informes, exámenes escritos, exposiciones que ejecutan estudiantes y profesores en función a sus asignaturas. Esas producciones buscan dar a conocer algún tema específico a un destinatario, y no solo transmiten información, sino que existe un compromiso de tipo cognitivo con el lector; es decir, apelan a la comprensión, en la que se establece una especie de simbiosis entre el que explica y el que recibe la explicación.

Si bien no todos los autores citados usan el término *académico* con regularidad, en nuestro estudio lo endosamos, porque asumimos que los textos expositivos académicos vienen a ser construcciones intelectuales que abordan un tema a profundidad, cuyo ámbito es la educación superior, donde se difunde conocimientos de diversa índole, y comparten los mismos estándares de calidad. En sentido estricto, para que un texto expositivo se considere académico, quien lo escribe ha de mostrar su habilidad escritural clara, precisa, limpia y objetiva, producto del conocimiento adquirido en el tema que aborda, además de revelar las fuentes consultadas que generaron su escritura. En efecto, un texto expositivo académico tendrá por objetivo transmitir conocimientos de una determinada disciplina.

2.3.9 Superestructura y Características del Texto Expositivo Académico

La superestructura debe entenderse como las partes en que se organiza el contenido de un texto, que distingue a un género discursivo. Para Van Dijk (1992), la superestructura da cuenta de la forma en que se presenta un texto. Esta estructura su contenido en el plano global en dos tipos: la macroestructura y la superestructura. La primera resume el contenido global del texto, y la segunda representa la forma que adopta el discurso. Con respecto a la superestructura del texto expositivo, este se configura en tres fases: una de pregunta o de planteamiento que dilucida el problema, una fase resolutive donde se ofrece una respuesta explicativa o una serie de explicaciones, adoptando un recorrido deductivo o inductivo y un orden lógico; y una fase conclusiva a manera de evaluación de lo explicado (Herrero, 2006). El autor explica que tal secuencia presenta una macroproposición explicativa de manera descriptiva inicial, que busca introducir el tema o la cuestión problemática, es facultativa. Una macroproposición explicativa que plantea el problema: ¿Por qué? ¿Cómo? Una

macroproposición explicativa que explica y da respuesta. Y una macroproposición explicativa de conclusión a modo de evaluación. Para Álvarez (2010), el texto expositivo se estructura en problema-resolución-conclusión; y tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos como definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias. Tales parámetros son las estrategias discursivas que dan cuenta de la organización de las ideas en los párrafos. Agrega que el texto expositivo, refiriéndose a su organización, estructura su contenido semántico en introducción en el que muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto; desarrollo en el que presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su compleción; y la conclusión que se encarga de cerrar la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. De allí que las ideas expuestas por Cépeda y Tavera (2007), suscritas por Aguirre y otros (2007), sostengan que el texto expositivo se estructura en tres partes básicas: introducción, desarrollo y cierre, que explicaremos a continuación.

La introducción. En esta primera parte se presenta el tema que se desarrollará. Implica cuatro subpartes a considerar. Aunque es opcional, en la parte llamativa puede incluirse una historia, una anécdota, una pregunta, una cita o una afirmación breve que capte la atención del lector. El marco o contexto enuncia el tema general; es muy frecuente empezar con una categoría superior que engloba al tema que se desarrollará. La enunciación y delimitación del tema en donde explica cuál es el tema específico a tratar. Y la anticipación caracterizada por señalar qué puntos específicos del tema delimitado se abordarán en el cuerpo del texto. Ahora bien, vale aclarar que no todos los textos expositivos académicos se suscriben a esta estructura interna. Habrá escritores que nos las consideren, toda vez que hay diversas maneras de iniciar la redacción de un texto expositivo académico, nosotros las adoptamos para observar el comportamiento de nuestras variables y dar cuenta de nuestro modelo didáctico de escritura.

El desarrollo. Constituye la parte medular del texto. Se construye a partir de párrafos con oraciones temáticas específicas, y a través del uso de estrategias discursivas que permiten organizar la información, ya sea de manera inductiva o deductiva. Serafini (1994) propone utilizar estrategias enumerativas, comparativas, causales, problema-solución, secuenciales, que ayuden a organizar las ideas en el párrafo, y darle dinamicidad al escrito.

El cierre. Contiene un último mensaje que resume todo el texto y enfatiza algunas ideas. Es muy frecuente concluir el texto con una reflexión. En esta parte se revisa la información enunciada que la hace converger hacia un solo sentido que da término al texto. Para una conclusión, puede considerarse elementos como el conector de cierre, el tema que fue objeto de la redacción, la síntesis de lo tratado en el desarrollo y la reflexión (Tineo, 2016).

Con respecto a sus cualidades, Álvarez (2010) sostiene que el texto expositivo se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad, la precisión conceptual y la claridad que sirven para comprender e interpretar los conceptos o los objetos de estudio. La intención de exponer información configura textos y discursos que se atienen a una serie de características que aparecen regularmente en la configuración mental o esquemática del sujeto y en las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento. Y con respecto a sus marcas lingüísticas, adoptaremos las de mayor importancia para nuestra investigación: Predominio del tiempo presente y del futuro del modo indicativo, así como la tercera persona. Uso abundante de verbos estativos, así como la cópula ser; predominan igualmente las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de gerundio, infinito y participio, por tratarse de textos que persiguen la universalización y la cientificidad. Uso de citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones. Las definiciones que se utilizan para la construcción de ideas son constantes. Recuérdese que los textos científicos tienden a basarse en fuentes verificables, por lo que es común que el texto cite las fuentes de numerosas afirmaciones. Uso de la función referencial del lenguaje para transmitir información objetiva, clara y precisas, sin sesgos. Uso de conectores aditivos: además, también, así mismo, asimismo; conectores de orden: en primer lugar, en segundo lugar, a continuación, finalmente; conectores consecutivos: así que, por lo tanto, en consecuencia; conectores reformuladores: o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otra manera; conectores conclusivos: en síntesis, en resumen. Adjetivación específica, pospuesta y valorativa. Este tipo de adjetivación supone una particularización del sustantivo; es decir, agrega a la significación del sustantivo algo que no está necesaria o naturalmente comprendido en ella. Y, por último, uso de oraciones enunciativas simples y complejas con léxico especializado y específico.

En resumen, el texto expositivo académico tiene como propósito comunicativo informar objetivamente a través de explicaciones, aclaraciones específicas detalladas para

permitir una comprensión cabal de un determinado tema. Se clasifican en textos expositivos divulgativos y textos expositivos científicos. Los primeros informan sobre un tema de interés general, van dirigidos a un amplio sector de la población con diferente formación académica, no exigen conocimientos previos. Ejemplo: nutrición, salud, educación, alimentación, etc. Por el contrario, los segundos son textos dirigidos a especialistas en el tema, y por ello, exigen para su comprensión conocimientos previos amplios sobre el tema; son textos que aparecen en libros especializados, páginas de internet profesionales, etc.

2.3.10 Las Propiedades Textuales y su Implicancia en la Calidad Textual

¿Cómo exigimos a los estudiantes que sus producciones escritas expliquen de manera eficiente el tema que abordan cuando nos falta entrenamiento para demostrarlo? La realidad empírico – teórica nos demuestra que presentar un texto bien escrito es una tarea nada fácil de realizar ni para el experto, menos para el novato. Pero ¿cuál es el criterio para decidir que un escrito es un texto, y qué lo diferencia de un no texto? Quien escribe hace uso de los recursos sintácticos, semánticos, gramaticales y ortográficos, que los lingüistas denominan propiedades textuales. Van Dijk y Kintsch (1978), Halliday y Hasan (1976) utilizan el término para referirse al texto como un todo entramado, capaz de transmitir un mensaje que integra propiedades textuales de coherencia, cohesión, corrección y adecuación. Bernárdez (1982) sostiene que la coherencia es la propiedad textual en que el hablante percibe un mensaje como correcto, significativo, adaptado a la situación comunicativa, que tiene un carácter netamente pragmático, semántico y gramatical. Marín (2008) lo traduce como la relación que existe entre las ideas de un texto, por la posibilidad que tenga el oyente o el lector de reconstruir esa relación; y por la explicitación de esas relaciones mediante elementos gramaticales y de léxico.

En los escritos de los estudiantes, la coherencia la podemos verificar por el encadenamiento y entretejido de los distintos enunciados que componen un texto, en el tratamiento del tema. De allí colegimos que un texto es coherente en la medida que tanto emisor como receptor lo perciban como una entidad de información que se presenta de manera clara, precisa y unitaria. Esto es, que haya correlación entre autor, interlocutor, género discursivo, canal, contexto, organización de las ideas y progresión temática. Van Dijk y Kintsch (1983) proponen la coherencia local y global; la primera es posible si dos proposiciones comparten argumentos, es decir, si mantienen una unidad temática de los

segmentos que conforman el texto; y la segunda, la coherencia global si una sucesión de proposiciones está relacionada de algún modo posible; es decir, si existe unidad temática en el texto. Otra propiedad es la cohesión que sirve para establecer relaciones de significado entre distintas partes del texto: palabras, oraciones, párrafos que permiten entender al lector (Cassany, 2007). Entonces, la cohesión será el conjunto de mecanismos por los cuales unas palabras se refieren a otras (Marín, 2008). Esto se verifica a través del uso de recursos gramaticales y léxicos; es decir, cuando en la redacción de un texto se pone en práctica el uso correcto de conectores, referentes textuales y signos de puntuación, incluso, progresión temática. La corrección es la propiedad por la cual el texto se ajusta a determinadas convenciones lingüísticas establecidas por el uso de cierta comunidad y legitimada por las autoridades lingüísticas de la misma. Es la razón de ser de los manuales de estilo, diccionarios, gramáticas, entre otros (Cassany, 2007). La corrección implica la ausencia de errores ortográficos, sintácticos y semánticos que permiten entender lo que se quiere transmitir. Por último, la adecuación, propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo; es decir, que el texto se amolda a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción, parámetros que definen los registros. Por tanto, un texto es adecuado si la elección lingüística efectuada es apropiada a la situación comunicativa. Los elementos de la realidad contextual que conforman la adecuación del texto a la situación se pueden agrupar en cuatro apartados: el tema del que se trata, el canal de producción, transmisión y recepción del texto, la relación interpersonal entre interlocutores y el propósito o intención del emisor del texto. El concepto de adecuación fue desarrollado por Halliday y Hasan (1976), quienes consideran que el principio definidor de texto, entendido como un todo unificado, es el de cohesión, concepto con el que refieren las relaciones de significado que tienen lugar dentro del texto. Sin embargo, tras haber definido el concepto de textura desde la cohesión, señalan que la textura necesita ser definida también por la adecuación del texto al contexto en que tiene lugar, esto es, por el registro lingüístico.

Hasta aquí queda claro qué características debe tener un escrito para denominarse texto. Sin embargo, aún falta analizar los aportes de Beaugrande y Dressler (1997), para entender al texto como el resultado de un proceso comunicativo que exige considerar la actitud del sujeto que lo produce y la actitud del que lo recibe. En este sentido, todo texto debe cumplir con siete principios constitutivos que permiten una comunicación con el receptor: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad e intertextualidad. Para los autores, la coherencia se manifiesta en un nivel

más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza al texto. Esto se refiere al encadenamiento de la estructura semántica desde la perspectiva cognitiva, lógica y psicológica de los conceptos expresados que deben ser bien percibidos y memorizados por el destinatario. La cohesión viene a ser el modo en el que los elementos están relacionados entre sí en la sintaxis de la superficie del texto que se visualizan mediante repeticiones de elementos, rol presentador de los artículos, juego con los pronombres, la temporalidad y la aspectualidad de los procesos. La intencionalidad está referida a la actitud de quien produce el texto y le otorga coherencia respecto al proyecto o los objetivos comunicativos que persigue. Esta propiedad se caracteriza porque evidencia qué actitud asume el productor textual cuando escribe, que puede ser narrar, explicar, refutar, describir. Las intenciones varían según lo que se quiera lograr con el escrito. La aceptabilidad está referida a la potestad que tiene el receptor. Es decir, quien recibe un texto verifica que esté claro, coherente, bien estructurado, construido en base a una determinada intención y a un contexto sociocultural concreto. Y dependiendo de su capacidad textual, estaría en condiciones de aceptarlo. Así, un receptor acepta un texto si encuentra en él algo relevante por su contenido o si satisface alguna meta planteada con anterioridad. Además, el lector verifica si las macroproposiciones guardan armonía semántica, sintáctica y pragmática; caso contrario, el escrito es rechazado. La situacionalidad se refiere a la importancia de un texto en el interior de una situación concreta. El hecho de jugar con las variables de espacio, lugar y tiempo en el que aparece el texto lo hace que sea pertinente. Es un principio sociolingüístico. La informatividad va vinculada a la atención que exige el texto según la carga informativa que contiene. Un texto rico en informaciones nuevas requiere un mayor esfuerzo de atención y de asimilación que tendrá que facilitarse por medio de ciertas repeticiones. Se buscará un equilibrio entre las informaciones conocidas y las informaciones nuevas. Tiene que ver con el grado de novedad que aporta el texto al receptor, ya que los textos tienen su propia información que difieren unos de otros. Beaugrande y Dressler asumen que la informatividad es útil para evaluar el grado en que las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas para quien lee y si transmiten información conocida o desconocida. En tal sentido, la información desconocida es menos predecible para quien lee, porque no la conoce, mientras que la información conocida será más predecible para el lector porque ya forma parte de él. Pese a lo claro del discurso, habría que tener especial cuidado con esta propiedad. Y la intertextualidad está dada por las relaciones que el texto establece con otros textos o con los esquemas del género al que pertenece (Herrero, 2006). Todo texto depende de textos anteriores del mismo tipo, y la interpretación que se haga sobre este depende del conocimiento que se tenga de los textos

anteriores a él. Concluimos que un texto será una unidad comunicativa con reglas y principios que nos permiten diferenciar un texto de un no texto, el mismo que requiere de las propiedades antes descritas.

2.3.11 La Filosofía del Lenguaje como Soporte de la Lingüística del Texto

La filosofía del lenguaje que exige la claridad y precisión del acto comunicativo fue propuesto por los filósofos Austin (2010) y Searle (2009), quienes sientan las bases para la incorporación de la pragmática a la lingüística; de allí que lo lingüístico y lo extralingüístico cobren especial relevancia. Bajo esta perspectiva, la competencia comunicativa vendrá a ser la capacidad que tiene el hablante para emplear adecuadamente el lenguaje en diversas situaciones. Y la pragmática establecerá la relación entre la estructura del texto y la situación comunicativa, relacionada con el contexto en que se produce el acto comunicativo. Las distinciones establecidas por Austin en su obra *cómo hacer cosas con palabras* fueron fundamentales para los estudios posteriores sobre el significado y el uso del lenguaje, dando inicio, con su teoría, a la pragmática moderna. El interés de esta perspectiva radica no en su originalidad, sino en el giro que produjo en la filosofía del lenguaje. El estudio del lenguaje cobra interés a partir de los enunciados *locutivos*, *ilocutivos* y *perlocutivos*. Las investigaciones de Austin sobre enunciados realizativos y su tricotomía de los actos lingüísticos pusieron de manifiesto los vínculos existentes entre el lenguaje y la acción. Esta idea significó un avance para la pragmática del lenguaje corriente.

Para Austin, todos los actos tienen un carácter de acción y sugiere que entre los actos de habla hay un cierto deslizamiento hacia los realizativos. El acto *locutivo* se da por el simple hecho de decir algo, el cual tendrá un significado interpretable por el interlocutor, por ejemplo, “abre puerta”. El acto *ilocutivo* es el que se realiza al decir algo, cuyo mensaje viene acompañado de una intencionalidad del hablante, que puede ser pedir, ordenar, bromear, entre otras posibilidades. El acto *perlocutivo* es el que se realiza por haber dicho algo, y se refiere a los efectos producidos en el oyente, quien interpretará y dará cuenta de cómo se siente luego de comprender el enunciado: intimidado, persuadido, etc. Es decir, cuando alguien dice algo debemos distinguir el acto de decirlo, el cual consiste en emitir, con cierta entonación, palabras (con sentido y referencia) que siguen una determinada construcción a la cual se conoce como el acto *locucionario*. Por otra parte, el acto que llevamos a cabo al decir algo como prometer, advertir, afirmar, felicitar, saludar, insultar, definir o amenazar es el acto *ilocucionario* o dimensión ilocucionaria de acto lingüístico.

Por último, el acto que llevamos a cabo por qué decimos algo como intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar es el acto *perlocucionario* o la dimensión *perlocucionaria* del acto lingüístico. Por su parte Searle, continuador de la propuesta de Austin, describe al *acto de habla* como aquellas unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística, planteando que con el lenguaje solo es posible hacer un número limitado de cosas relacionadas con lo que les decimos a otros cómo son las cosas, procuramos que hagan cosas, nos comprometemos a hacer cosas, expresamos nuestros sentimientos y actitudes, acometemos cambios mediante nuestras expresiones. Para este autor hay cinco tipos básicos de actos ilocutivos: *los asertivos*, cuyo propósito es representar un estado de cosas como real; *los comisivos*, cuyo objeto es comprometer al hablante con un curso de acción futuro; *los directivos* que buscan comprometer al oyente con un curso de acción futura; *los declarativos* que buscan crear una situación nueva; y *los expresivos* que sirven para manifestar sentimientos y actitudes del hablante. Esto quiere decir, cuando alguien habla, la importancia no reside en el uso de las oraciones, sino en lo que se haga con ellas, que vendría a ser la comprensión ilocutiva.

Por otro lado, la pragmática, nacida de las abstracciones filosóficas, estudia los signos en relación con sus usuarios, a diferencia de la Semántica que es el estudio de los signos en relación con sus referentes, y la sintaxis el estudio de los signos en relación con otros signos. Los tres forman parte de la Semiótica, entendida como el estudio de los sistemas de signos (Gómez, 2000). Para entenderla tenemos que relacionarla con el contexto de enunciación, es decir, con los aspectos contextuales y comunicativos del lenguaje. Así, Reyes (2009) refiere que la pragmática empieza como un intento de encontrar el sentido de la conducta lingüística; estudia nuestra manera de producir significados mediante el lenguaje, y los principios que regulan los comportamientos lingüísticos dedicados a la comunicación. Los fenómenos que se han considerado exclusivos de la pragmática son la estructura lógica de los actos de habla, los tipos de implicación, la deixis, ciertas estructuras discursivas y la relación entre hablantes, discurso y contexto. Todo ello da cuenta de la dimensión social y comunicativa del lenguaje. Ahora bien, pese a que aún no tiene claro su objeto de estudio, la pragmática constituye un soporte para la lingüística textual por la dimensión social del acto comunicativo, pues, sin ella estaríamos imposibilitados de entender los mensajes a plenitud.

2.3.12 La Escritura en los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca

La Universidad Nacional de Cajamarca orienta su labor académica, según el Modelo Educativo de la UNC (2018), en el cual expone que su modelo educativo es contextual centrado en el estudiante, al declarar que considera al contexto multidimensional con sus demandas, necesidades, problemas y fortalezas que serán atendidos por la universidad mediante la formación integral del estudiante. Esto le exige afirmar que trabaja un currículo por competencias, incluidos la investigación, el desarrollo y la innovación, que será ejecutado a través de las unidades académicas, considerando sus diferentes enfoques que sustentan al modelo educativo. Con respecto al modelo curricular declara sus competencias genéricas que están dirigidas a los estudiantes de todas las carreras profesionales de la universidad; y las específicas, dirigidas a una determinada carrera profesional. Y dentro de las ocho competencias genéricas. En la primera declara que el estudiante “*demuestra capacidad de comunicación oral y escrita en su lengua materna, utilizándola de manera eficaz en diversos contextos, para desenvolverse con éxito en los planos personal, académico, profesional y social*”. Tal competencia es la misma del perfil del egresado. Entonces para atender al desarrollo de esa competencia, la Facultad de Educación cuenta con el programa de Lenguaje y Literatura con su respectivo currículo en el que consigna los cursos de Lenguaje y Comunicación dirigido a estudiantes del primer ciclo, que busca fortalecer la competencia comunicativa oral, y Redacción Académica dirigido a estudiantes del segundo ciclo, que exige la redacción de ensayos, con un total de cuatro horas para cada asignatura.

Según lo descrito, si bien las asignaturas apuntan al desarrollo de la competencia declarada en el modelo educativo, consideramos que es insuficiente para lograr el perfil exigido por la universidad por distintas razones. Primero, el estudiante, que ha terminado la educación básica, accede al sistema universitario con serias limitaciones escriturales, pese a que el Minedu (2016) en su competencia 9 declara que el estudiante “*escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*”. Segundo, el proceso de escritura académica requiere de un constante entrenamiento y retroalimentación de parte del docente, con actividades estratégicas precisas y reales, de modo que progresivamente logre su autonomía. Por último, dos semestres académicos de 15 semanas, con cuatro horas semanales de clase resultan insuficientes para conseguir que un estudiante logre escribir textos de calidad. Por ello,

consideramos necesario que cada carrera profesional cuente con un programa de escritura adicional que les exija escribir textos académicos a sus estudiantes hasta culminar sus estudios. En este sentido, asumimos que nuestro modelo de escritura propuesto constituye un soporte para cumplir con la demanda escritural, caso contrario, la competencia solo habrá quedado de manera declarativa en los currículos. Lo crítico es que esas deficiencias se trasladan a los estudios de posgrado, contexto en el que se exige de una competencia lectural y escritural más sofisticada, cuyo objetivo es la escritura epistémica. En síntesis, si no atendemos a las demandas escriturales en el pregrado, tendremos profesionales con maestrías y doctorados que desconocen la escritura académica, descalificados para escribir textos de calidad. Por otra parte, una de las exigencias de la Sunedu para que los programas se acrediten es que sus estudiantes y profesores escriban textos científicos y publiquen sus investigaciones en revistas indexadas, pero si no existe interés de parte de la autoridad académica por fortalecer tal competencia, tampoco podrá exigir lo que jamás ofreció.

2.3.13 Fortalezas y Debilidades de los Modelos de Escritura

Dada la complejidad de la escritura académica, y conscientes de que para lograrla requiere de procesos complejos que exigen conocimientos interdisciplinarios, conviene reflexionar sobre la vigencia de los modelos teóricos que han direccionado tanto en la educación básica como universitaria durante los últimos cuarenta años. Entonces conviene analizar el modelo de Flower y Hayes (1996) y de Scardamalia y Bereiter (1985), los cuales han resultado imprescindibles en el ámbito académico, sobre todo porque constituyen el soporte de las composiciones, y de las cuales se han desprendido otras investigaciones. En nuestra praxis áulica al intentar validar tales propuestas han resultado valiosas para el profesor, pero insuficientes y confusas para el estudiante que desea escribir un texto académico.

En el modelo de escritura de Flower y Hayes (1980) observamos que se proponen tres categorías integradas: memoria a largo plazo del escritor, contexto de producción y monitoreo. En la primera refieren al conocimiento del tema, conocimiento de la audiencia y planes de escritura. El contexto de producción se divide en dos partes: trabajo de escritura - tema, la audiencia y las señales motivadoras- y texto producido hasta el momento. En la tercera parte aparecen tres etapas: planificación- generar, organizar, establecer objetivos- ,

traducción o edición del texto, y revisión - leer, editar-. (Alamargot y Chanquoy, 2001). En 1996, el modelo es actualizado por Hayes en dos partes: contexto de la tarea y el individuo. En la primera considera el contexto social, audiencia y colaboradores; luego, contexto físico, agrega el texto producido y el medio en donde compone. En la segunda divide en cuatro procesos: motivación y afecto, que incluye metas, predisposición, creencia-actitud y coste beneficio-; memoria (de trabajo) fonológica, visoespacial y semántica; procesos cognitivos en la que incluye la interpretación del texto, reflexión, producción del texto; y memoria a largo plazo constituida por esquemas de tareas, conocimiento del tema, conocimiento de la audiencia, conocimiento lingüístico y conocimiento de género. En el modelo no observamos el contexto situacional, que es importante para dar sentido a los mensajes. Para escribir necesitamos saber qué registro utilizar en función al propósito comunicativo y al destinatario. Además, el modelo no concibe la idea de la escritura académica, sino aborda la escritura de manera general.

Por otra parte, Bereiter y Scardamalia (1987) presenta dos modelos de escritura que explican las actividades que realiza el redactor. En su primer modelo, bajo el epígrafe de *decir el conocimiento* integra tres etapas: el conocimiento conceptual, representación mental de la tarea y conocimiento discursivo. El primero y el tercero están amalgamados con la segunda. Así, la representación mental de la tarea conduce al proceso de decir del conocimiento, que exige al redactor localizar el tema e identificar el género textual. Ello conlleva a la estimulación de la memoria, recuperación del contenido de la memoria usando pistas. Enseguida, comprueba si el producto es apropiado; escribe notas, borradores, y actualiza la representación del mental del texto. Como podemos observar el modelo carece del proceso de planificación, elaboración de objetivos, reflexión y revisión de la escritura. El segundo modelo lleva por título *transformar el conocimiento* (proceso de decir lo que uno sabe o piensa), el cual conduce a la representación mental de la tarea. Esto conlleva al establecimiento de un diálogo entre el texto leído y la experiencia del lector, lo que motiva la generación de nuevas ideas. Bajo este modelo, los escritores planifican, establecen objetivos, revisan, corrigen y reflexionan sobre el proceso de escritura y adecuan el discurso a las necesidades del lector. En el primer modelo, el redactor no realiza un proceso reflexivo; solo dice lo que sabe sobre algún tema. Y como no establece objetivos ni planifica la escritura, tampoco ajusta su discurso al receptor, tarda mucho en escribir. El segundo modelo muestra marcadas diferencias con respecto al anterior. Observamos que se propone un diálogo entre el texto leído y la experiencia del lector, la cual sirve para la generación de

nuevas ideas; asimismo, da cuenta que el escritor adecua el escrito a sus lectores; así como relacionan los distintos tópicos y establecen líneas argumentativas muy sólidas. La escritura surge a partir de la planificación y revisión que exige reflexionar sobre la calidad del texto. Con ello podemos establecer la diferencia entre escritores novatos y expertos.

Por último, los defensores del modelo de escritura por etapas como Cassany (1999) y Serafini (1994) asumen que el estudiante realiza diversas actividades para cumplir su objetivo escritural; pero, no detallan un género textual específico, por lo que se podría asumir que todos los textos se escriben siguiendo el mismo modelo, lo cual resulta difuso. Por eso, nuestra atención se dirige hacia la escritura de textos expositivos académicos, ya que son los de uso constante en las diferentes disciplinas científicas y humanísticas que se usan para difundir el conocimiento.

2.3.14 Fundamentación Epistémica sobre el Modelo de Escritura Académica

Partimos del supuesto de que un modelo didáctico alternativo surge como respuesta para abordar problemas de enseñanza aprendizaje en cualquiera de los niveles educativos (García, 2000), el cual facilita el análisis y entendimiento del problema educativo con la finalidad de transformarlo. Para ello, la dimensión estructural que describe los elementos que lo configuran como tal; y la dimensión funcional que alude a la cosmovisión de la realidad educativa y a la normativa que regula el acto educativo nos avalan. Así, concebimos una enseñanza de la escritura académica diferente a la tradicional, orientada a la construcción del conocimiento duradero del sujeto, con distintos niveles de complejidad, y de manera progresiva. Claro está que el desarrollo del conocimiento surge a partir de los problemas que nos rodean y a los cuáles intentamos solucionarlos, gracias a las teorías. Hoy asistimos al problema en la escritura académica deficiente por parte de los estudiantes universitarios sobre la cual nos atañe dar una respuesta científica, lo que conllevaría a falsar las teorías y enfoques para buscar alternativas que den cuenta sobre la evolución y comportamiento de las variables objeto de nuestro estudio. Dada la naturaleza del problema, creemos que, si bien no podemos validar todos los modelos y teorías expuestos, sí podemos contrastarlos y refutarlos, mediante la puesta en escena de nuevos modelos didácticos que se sometan a pruebas empíricas para entender la naturaleza del fenómeno, así como las causas que lo

producen, para acercarnos a la verdad. En este sentido, si la enseñanza del docente constituye la base para la configuración de los conceptos (Guyot, 2011), entonces, la dificultad en el aprendizaje de la escritura es el claro reflejo de las deficiencias que encarna el que enseña. Por otra parte, el acto educativo es una acción de intervención estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran necesario para el estudiante (Barco de Surghi, 1999). Sin embargo, habría que analizar el efecto que produce el currículo de educación básica, el cual, de manera categórica, impone qué se debe enseñar en la escuela. Al observarlo, encontramos una larga lista de competencias y capacidades, incluidos sus estándares por áreas, que emergen como recetas para encapsular al maestro en su quehacer pedagógico, y al estudiante conducirlo hacia su “formación integral”. Entonces, esa armonía entre currículo, docente y estudiante que se supone apuntan hacia una educación de calidad asoma como una posibilidad cada vez más lejana. Ahora bien, creemos que las múltiples variables que concurren en el acto educativo exigen al maestro reinventarse y validar teorías, bajo las cuales se moviliza en su diario quehacer, toda vez que el contexto se torna violento, tenso, incierto y de cambio constante.

Así, cuando Gary Becker (1964) sostiene que la educación y la formación vienen a ser la inversión que realizan los individuos racionales para incrementar la eficiencia productiva y los ingresos, nos incita a pensar que invertir en educación tiene un costo beneficio a futuro, con lo cual estamos de acuerdo; pero ello solo atañe a familias con recursos que costeen dicha inversión en escuelas privadas de calidad; por tanto, tal postulado no alcanza a la escuela pública de donde provienen nuestros estudiantes, objeto de investigación. Por su parte, Rogers y Jerome (1996) describen al maestro como la persona que mantiene una relación de respeto con sus estudiantes, que fomenta un clima social básico, mediante la comunicación exitosa; y como facilitador dirige sus esfuerzos para el autoaprendizaje, mediante el trabajo cooperativo, la comprensión, la creación de un clima de confianza, y se aleja de las conductas autoritarias y egocéntricas ante sus estudiantes. Este es el ideal de maestro que todos quisiéramos, sin embargo, el común denominador tendrá que contentarse con lo que le ofrece el estado: profesores con preparación deficiente. Piaget (1978) postula que la experiencia es necesaria para el desarrollo intelectual, y que el niño tiene formas de pensar diferentes a las del adulto. Que el docente debe ser un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que por su formación y experiencia conoce qué habilidades requieren los alumnos según el nivel en que se desempeñe; y que el maestro debe plantearles distintas situaciones problemáticas que desequilibren.

Naturalmente, para enseñar, primero el maestro está en la obligación de probar y consolidar su nivel de competencia, caso contrario, le faltaría herramientas para orientar al estudiante en la construcción del conocimiento, sobre todo en la lectura y escritura. Con tantas falencias en nuestro sistema educativo, concebir una educación según estos postulados teóricos es casi una utopía. Por su parte, Vygotsky (1995) describe la influencia del entorno en el desarrollo del niño. Explica que los procesos psicológicos son cambiantes, y dependen en gran medida del entorno vital. Asume que la asimilación de las actividades sociales y culturales son la clave del desarrollo humano y que esta asimilación es lo que distingue a los hombres de los animales, ya que todo aprendizaje viene mediado por el contexto. Así como para Ausubel, Novak, y Hanesian (1983), el individuo aprende mediante el aprendizaje significativo que está dado por la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Se produce una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje. Lo contrario a este aprendizaje es el mecánico o memorístico, absurdo, típico de la educación tradicional, autoritaria. Estas dos concepciones revelan la importancia de desarrollar competencias en el nivel básico, y dentro de ellos la escritura, que debe fortalecerse en la universidad; pero los estudiantes de educación primaria terminan sin saber leer ni escribir, lo que revela las grandes debilidades de nuestro sistema educativo peruano. Desde el punto de vista psicológico, recogemos la idea de Maslow (2010) quien explica que la persona tiene necesidades de orden jerárquico en cinco niveles. Las fisiológicas, relacionadas con el alimento, vivienda, vestido, respiración; la seguridad, relacionada con la conservación frente al peligro, conservación de su propiedad, de su empleo; las sociales que explican la necesidad del hombre para relacionarse con los demás: familia, amigos, organizaciones; la estima cuando el individuo necesita reconocimiento de los demás como respeto, prestigio, poder, estatus; la autorrealización, relacionado con el desarrollo del máximo potencial del individuo, un deseo constante de autosuperación permanente. Como ser humano, creemos que las necesidades insatisfechas del profesor son motivo de análisis para comprender las serias deficiencias que muestra el estudiante de educación básica, incluso la universitaria.

Llegando punto central de esta dilucidación, cabe mencionar que con respecto a la escritura existen modelos que explican y describen las actividades a realizar por parte del redactor, pese a que el debate académico sigue su curso, dado su carácter multidimensional. La evolución sobre la escritura debe ser analizada desde la lingüística del texto, cuyas primeras referencias las podemos encontrar en Coseriu (1962) quien manifiesta que se

requiere de una lingüística que se ocupe del habla concreta de un sujeto que participa en una situación comunicativa, lo que implica de manera directa a la escuela, por tanto, al currículo.

Ahora bien, la enseñanza de la lengua en la escuela bajo el estructuralismo se basa en la enseñanza de la gramática, interesada por describir las estructuras idiomáticas en los planos de la expresión y del significado, una actividad típica de los lingüistas, que ha generado el fracaso en la escritura. Con el advenimiento del generativismo, el enfoque, bastante difundido mediante el currículo, sigue su curso, lo que explica por qué hasta nuestros días aún persiste la idea de exigir al estudiante el aprendizaje de categorías gramaticales, así como el análisis oracional descontextualizado. Naturalmente, para quienes siguen la carrera de Comunicación es una exigencia, pero no para los cursos de educación básica, o de formación general en el sistema universitario, donde lo que se necesita es aprender a utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación eficaz. Ya con el surgimiento de la lingüística del texto en los años 70 y el avance la psicología cognitiva, surgen los teóricos cuyo interés está centrado en establecer reglas sobre las características que configuran el texto. En tal razón, cuando se hace referencia al texto aparecen categorías como adecuado, inadecuado con respecto al tema; apropiado, inapropiado con respecto al destinatario; oportuno, inoportuno con respecto a la situación comunicativa (Halliday y Hasan, 1976); macroproposición, macroestructura y superestructura (Van Dijk y Kintsch 1983) con respecto a configuración del texto; propiedades o características textuales con respecto al entramado textual (Beaugrande y Dressler, 1997); tipología textual con respecto a la clasificación de los textos Adam (1992) y Werlich (1975), entre otras categorías. En este sentido, la enseñanza de la lengua presenta cuatro enfoques que están relacionados con las tendencias de la lingüística de cada época, de las cuales uno de ellos logró insertarse en la escuela pública, y pervive hasta hoy, pese al viro del currículo nacional de educación básica.

El enfoque basado en la gramática concibe que la competencia lingüística se logra mediante la capacidad de generar oracionales, regida por reglas, principios y categorías que exige el sistema de la lengua. Parte desde los estudios basados en el aprendizaje de la gramática desde el tiempo de los griegos hasta el advenimiento de la lingüística textual (Cassany, 1990). Este enfoque asume que, para aprender a escribir, el sujeto debe dominar los aspectos morfológicos, semánticos, sintácticos ortográficos, ortológicos y léxicos, propios de la gramática. Fue este el modelo que mejor se acomodó e insertó el currículo de educación básica, incluso en el universitario en las últimas décadas del siglo pasado, y que

pervive hasta nuestros días. Pues, rescatamos la importancia de la gramática la cual ayuda a conocer el funcionamiento del sistema de nuestra lengua y nos incita hacia el uso correcto del idioma, pero no constituye una condición para que un estudiante aprenda a escribir, ya que su análisis que se enseña es abstracto, descontextualizado, fragmentado, memorístico, mecánico donde se enfatiza la norma en lugar del uso real que exige una lengua en funcionamiento, así como tampoco ayuda a comprender los elementos que intervienen en un contexto situacional de comunicación. Pese a los cambios en el currículo nacional de educación básica, aun se insiste en enseñar gramática en detrimento de la escritura, lo que explica por qué los estudiantes que egresan del colegio saben analizar oraciones, pero muestran debilidades para construir textos, sobre todo cuando llegan a la universidad.

El enfoque basado en las funciones parte del funcionalismo lingüístico, cuyo enfoque teleológico asume que las formas gramaticales se deben usar para un fin comunicativo, en un contexto social, enfatizando la actuación sobre la competencia. Así las herramientas gramaticales deben usarse para expresar con claridad una idea en los distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana, por lo tanto, resolver cualquier situación de comunicación. De aquí debe partir la enseñanza de la lengua en las aulas. Asumimos que esta forma de enfocar la enseñanza tiene influencia de la filosofía de Austin (2010) y Searle (2009) quienes asumen que los mensajes deben ser claros y precisos para que el interlocutor pueda entender, al mismo tiempo dar cuenta de las intenciones, ya que en todo acto del habla se esconden intenciones que el interlocutor debe aprender a descifrarlos para actuar. Además, rescatamos la idea de Wittgenstein (2008) quien declara que en el uso de nuestro lenguaje existen normas claras, las mismas que van adquiriendo significado mediante la actividad misma. Pues el lenguaje ordinario tiene sentido en su propia realidad; a diferencia del lenguaje académico y científico que utilizamos en el sistema universitario. Tales supuestos confirman que la gramática ya no es el fin, sino el medio que sirve como herramienta para que el estudiante la utilice de manera práctica para producir distintos discursos, en función a sus necesidades comunicativas.

El enfoque basado en el proceso enfatiza que el redactor debe aprender a utilizar las estrategias que exige la redacción, tales como los esquemas previos, los borradores y la corrección, típico de un escritor competente. Es decir, no se corrige solo el producto, sino el proceso constituye lo medular de la escritura, ya que en él se puede orientar, corregir y mejorar la escritura. Este enfoque tiene influencia de la psicología cognitiva de Flower y

Hayes (1980). Junto al modelo anterior, asumimos como válidas las propuestas para entender la enseñanza de la lengua en la educación básica y universitaria.

El enfoque basado en el contenido responde a la obligación de escritura que tienen los estudiantes, pero no sobre temas generales como los modelos anteriores, sino temas académicos específicos que exigen un trabajo intelectual, relacionados con la escritura de ensayos académicos, trabajos escritos, exámenes. Es decir, responde a las exigencias que tiene el estudiante en el ámbito universitario relacionado con el conocimiento de una disciplina específica. Este enfoque vincula también a los profesores quienes deben conocer sobre los contenidos que escriben sus estudiantes para ayudarles con la corrección. Así la actividad de escritura de los estudiantes supera a la enseñanza de un curso de Lengua para ser considerada válida para escribir sobre cualquier tema que le exija el currículo. Por eso, dentro de las exigencias está la escritura de temas académicos, cuyas fuentes son libros, ponencias, artículos científicos, muy relacionados con la carrera. En este acápite, sobresalen los estudios realizados por Griffin (1982). Concluimos que el dominio de la escritura se manifiesta en función a las exigencias académicas, motivadas por las tareas que exige cada asignatura, por lo que se trata de un trabajo especializado, en la que se enfatiza, claridad, precisión, objetividad, típico del lenguaje científico.

Por lo tanto, para el diseño de nuestro modelo, dado el carácter multidisciplinar de la escritura, consideramos valiosos los aportes de la lingüística textual, del funcionalismo lingüístico, del enfoque centrado en el contenido y en el proceso, y de las teorías del aprendizaje vigentes en nuestra práctica pedagógica que incluyen neurociencia y neuropsicología, los cuales nos han permitido entender el fenómeno y atender a una realidad problemática vigente. De este modo, nuestro modelo responde a una necesidad de escritura en el ámbito universitario que atañe no solo a una asignatura de letras, sino al currículo de cualquier carrera profesional. Por eso, en un primer momento, integra y describe, de manera precisa, las actividades que realizará el estudiante universitario para redactar un texto académico; y, en un segundo momento, presenta el producto que viene a ser el texto expositivo académico, el cual presenta una estructura con sus propiedades textuales y las características inherentes al mismo. La versatilidad del modelo para adecuarse a la escritura de cualquier otro tipo de texto académico que se exige en la universidad hace la diferencia.

Finalmente, pese a que nuestro modelo ha sido validado, creemos que los resultados reflejan un conocimiento, cuya verdad es temporal, ya que la experiencia en otro contexto

puede mostrar otras certezas, que nos obliguen a reinventarnos, toda vez que nada en la ciencia permanece inalterable. Con ello damos cuenta que nuestra búsqueda nos acercó a la verdad, aunque jamás sabremos si la hemos alcanzado.

2.4. Definición de Términos Básicos

Aceptabilidad. Se refiere a la potestad que tiene el receptor. Quien recibe un texto verifica que esté claro, coherente, bien estructurado, construido en base a una determinada intención y a un contexto sociocultural concreto. Y dependiendo de su capacidad textual, estaría en condiciones de aceptarlo. Según la propuesta de estos autores, un receptor acepta un texto si encuentra en él algo relevante por su contenido o si satisface alguna meta planteada con anterioridad. Además, sería interesante verificar si las macroproposiciones guardan armonía semántica, sintáctica y pragmática; caso contrario, el escrito sería rechazado.

Adecuación. Es la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo. Además, dejamos a consideración la propuesta de Beaugrande y Dressler (1997) quienes además de la coherencia y la cohesión, abordan otras propiedades.

Adecuación Textual. Es la propiedad textual por la que el texto se adapta a la situación comunicativa.

Claridad. Es una característica de la redacción académica que se manifiesta cuando las ideas expuestas dan a conocer un tema concreto y son entendidas por el lector.

Coherencia. Según Bernárdez (1982 y 1995) citado por Cassany (2007), la coherencia es la propiedad textual en que el hablante percibe un mensaje como correcto, significativo, adaptado a la situación comunicativa, que tiene un carácter netamente pragmático, semántico y gramatical.

Coherencia textual. Es la propiedad textual caracterizada por la organización y estructuración de las ideas de un texto en función a un tema central.

Cohesión. Entiéndase como las relaciones de significado que se establecen entre distintas partes del texto: palabras, oraciones, párrafos que permiten entender al lector (Halliday & Hasan, 1976 y Mederos, 1998; en Cassany, 2007).

Cohesión textual. Viene a ser la propiedad textual que permite hilvanar, enlazar las ideas mediante conectores, referentes y signos de puntuación para otorgar sentido al escrito.

Conector textual. Los conectores textuales son palabras que sirven para establecer

relaciones semánticas específicas, ya sea entre enunciados oracionales o a nivel de párrafos.

Contexto. Es el entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho. (DLE, 2021). El contexto está dado por los sucesos que se define por el conjunto de relaciones entre lugar, espacio y tiempo. El contexto se define como un entorno lingüístico que amerita de entendimiento e interpretación.

Corrección. En términos de Cassany (2007), un texto es correcto cuando se ajusta a determinadas convenciones lingüísticas establecidas por el uso de cierta comunidad y legitimada por las autoridades lingüísticas de la misma.

Corrección textual. Es la propiedad textual por la cual el texto se ajusta a las normas gramaticales y ortográficas.

Delimitación del tema. Consiste en precisar un tema de investigación con la finalidad de abordarlo con mayor claridad y precisión.

Discurso. Desde un enfoque pragmático y socio cognitivo, el discurso es cualquier forma de uso del lenguaje (Van Dijk, 2012).

Escribir. “La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana como la conversación, el monólogo, los códigos de gesto, o el alfabeto morse” (Cassany, 2007, p. 24).

Escritura académica. Viene a ser una actividad social que se manifiesta en los ámbitos académicos, la cual exige el entendimiento de una disciplina científica por parte del que redactor.

Escritura epistémica. La escritura epistémica es aquella que gestiona y regula la propia escritura y sirve para aprender de forma consciente, y transformar el conocimiento. (Concha, 2011).

Estrategias discursivas. Son las distintas formas de organizar el discurso, según las necesidades del hablante o redactor.

Género textual. El género textual hace referencia a las manifestaciones textuales consolidadas por el uso en cada medio o sociedad (Bajtín, 1984).

Habilidad lingüístico - textual. Es la capacidad que tiene el sujeto para hablar, leer escuchar y sobre todo escribir (Tineo, 2016).

Informatividad. Esta va vinculada a la atención que exige el texto según la carga informativa que contiene. Un texto rico en informaciones nuevas requiere un mayor esfuerzo de atención y de asimilación que tendrá que facilitarse por medio de ciertas repeticiones. Se

buscará un equilibrio entre las informaciones conocidas y las informaciones nuevas. Tiene que ver con el grado de novedad que aporta el texto al receptor, ya que los textos tienen su propia información que difieren unos de otros. Beaugrande y Dressler (1997) asumen que la informatividad es útil para evaluar el grado en que las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas para quien lee y si transmiten información conocida o desconocida.

Intencionalidad. Se refiere a la actitud de quien produce el texto y le otorga coherencia respecto al proyecto o los objetivos comunicativos que persigue. Esta propiedad se caracteriza porque evidencia qué actitud asume el productor textual cuando escribe, que puede ser narrar, explicar, refutar, describir, etc.

Intertextualidad. Vienen a ser las relaciones que el texto establece con otros textos o con los esquemas del género al que pertenece (Herrero, 2006). Todo texto depende de textos anteriores del mismo tipo, y la interpretación que se haga sobre este depende del conocimiento que se tenga de los textos anteriores a él.

Lingüística textual. Hace referencia a la disciplina cuyo objeto de estudio es el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que posee una serie de propiedades (Centro Virtual Cervantes, 2021).

Literacidad. Hace referencia a las prácticas letradas de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes a partir de actividades contextualizadas, la cual exige el desarrollo de la competencia crítica para el análisis de los discursos (2006).

Objetividad. Dícese del texto que presenta información que está basada en datos concretos, por lo que transmiten al lector aspectos de esa realidad, sin opiniones.

Posescritura. Viene a ser la tercera etapa del proceso de escritura que viene acompañada del desarrollo de distintas actividades cognitivas por parte del redactor.

Pragmática. Parte de la lingüística que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación (DLE, 2021).

Precisión. Es una cualidad de la redacción que se caracteriza por el uso de un léxico con un significado exacto, sin divagaciones.

Prescritura. Es la primera etapa del proceso de escritura que exige el desarrollo de distintas actividades cognitivas por parte del redactor tales como elección, delimitación del tema y búsqueda de información.

Proceso cognitivo. Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito (Cassany, 2005, p. 57).

Proceso didáctico. Un proceso didáctico viene a ser una actividad conjunta entre estudiante y profesor que busca consolidar un conocimiento y el desarrollo de competencias (Danilov,

1986).

Programa. Proyecto o planificación ordenada de las distintas actividades que componen algo que se va a realizar (RAE, 2019).

Propiedad textual. Es la condición o requisito que debe cumplir un texto para que tenga sentido y logre su propósito comunicativo.

Propiedades textuales. Vienen a ser las exigencias con las que deben cumplir todos los textos académicos para lograr su propósito comunicativo.

Propósito comunicativo. Es la finalidad que persiguen los textos: convencer, explicar, advertir, entre otros.

Situacionalidad. Se refiere a la importancia de un texto en el interior de una situación concreta. El hecho de jugar con las variables de espacio, lugar y tiempo en el que aparece el texto lo hace que sea pertinente. Es un principio sociolingüístico.

Superestructura. “Viene a ser la estructura en que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto”. (Centro Virtual Cervantes, 2022)

Texto. El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Puede ser oral o escrito. Es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. (Centro virtual Cervantes, 2022)

Texto académico. El texto académico es aquel que utiliza para transmitir información de carácter científico y técnico para desarrollar y adquirir conocimiento. (Cabrera y Pelayo, 2001).

Texto expositivo académico. El texto expositivo académico tiene por objetivo explicar un tema con claridad, precisión y objetividad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Caracterización y Contextualización de la Investigación

La investigación se realizó en la Universidad Nacional de Cajamarca, ubicada en la ciudad del mismo nombre, con la participación de estudiantes de los primeros ciclos, que abarca a siete de las 10 facultades: Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias Veterinarias, Facultad de Educación, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, y la Facultad de Ciencias Económicas, Contables y Administrativas, durante el periodo académico 2019-1.

3.2. Breve Reseña Histórica de la Institución Educativa

La creación de la Universidad Nacional de Cajamarca es el resultado de las aspiraciones populares y ciudadanas que ansiaban para Cajamarca una Universidad, fue la federación de Educadores de Cajamarca, que desde 1957 bajo la conducción del Dr. Zoilo León Ordoñez y de un grupo de preclaros maestros iniciaron el noble propósito de gestar un centro de estudios superiores para la juventud y el pueblo de esta milenaria tierra.

En 1961, dicha federación auspicia, un comité de Amplia Base Pro-Universidad, en el cual estuvieron debidamente acreditados los representantes de todas las instituciones más significativas de la provincia, quienes en forma unánime apoyaron la cívica iniciativa; quedando instalada con la siguiente directiva: Presidente Prof. Tarsicio Bazán Zegarra, Vicepresidente Prof. Telmo Horna Díaz, Secretario General Dr. Luis Iberico Mas, Secretaria del Exterior Prof. María Octavila Sánchez Novoa, Secretario de Defensa Dr. Nazarino Bazán Zegarra, Secretario de Economía Ing. Ciro Arribasplata Bazán, Secretario de Organización, Sr. Alberto Negrón Fernández, Secretario de Prensa Sr. Alejandro Vera Villanueva y Secretario de Propaganda Dr. José Uceda Pérez. Este organismo cumplió una serie de acciones, como el establecimiento de filiales en provincias vecinas: Celendín, Cajabamba, Contumazá y Bambamarca, la circulación de memoriales, la coordinación con los señores parlamentarios, y las notas estimulantes del periódico "época", fueron determinantes para que se aprobara el viaje de una comisión a la Capital de la República, integrada por los señores: Prof. Tarsicio Bazán Zegarra, Ing. Ciro Arribasplata Bazán, con el Dr. Aníbal Zambrano Tejada y Sr. Alejandro Vera Villanueva. Así mismo, la Federación presidida por el Prof.: Telmo Horna Díaz, acuerda formar una comisión para elaborar un informe integral

sobre la Universidad para Cajamarca, la cual estuvo constituida por los señores Prof. Tarsicio Bazán Zegarra, Julio Chávez Polo, Jorge Cueva Arana, Jorge Villanueva Cabrera, y Luis Salas Chávez.

Finalmente, el 13 de febrero del año 1962 se promulga la Ley N° 14015, por la que se crea la Universidad Técnica de Cajamarca y el 14 de julio del mismo año inicia su funcionamiento, con una planificación de seis Escuelas: Medicina Rural, Agronomía, Medicina Veterinaria, Pedagogía, Minería y Metalurgia, Economía y Organización de Empresas. En nuestros días cuenta con otra estructura normativa, fundamentándose en la formación académica, investigación y proyección social, con diez facultades: Educación, Ingeniería, Ciencias Agrícolas y Forestales, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Contables y Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias, Zootecnia, Medicina Humana, Derecho y Ciencias Políticas. Esta Casa Superior de Estudios poco a poco ha ido adquiriendo un sitio gracias a la tenacidad y la dedicación de sus autoridades profesores, alumnos, graduados y servidores que año a año, en las diversas disciplinas van incrementando mercedamente su presencia. Además de su propia comunidad universitaria, el claustro ha contado con el generoso y brillante aporte de intelectuales y maestros, con la ayuda de instituciones de ciencia, tecnología y cultura, tanto de nuestro país como del extranjero. La universidad cuenta actualmente con 4 sub-Sedes en distintas provincias de la Región: Jaén, Bambamarca, Celendín y Cajabamba.

Su primer Patronato en 1962 estuvo presidido por el Dr. Aurelio Pastor Cueva, es importante reconocer la labor tesonera de nuestros maestros: Ing. Jorge Navarro Talavera, Ing. Ciro Arribasplata Bazán, Ing. Guillermo Urteaga Rocha, M.V. José Raunelli Castro, Ing. Mariano Carranza Zavaleta, Ing. Pablo Sánchez Zevallos, Ing. Letelier Mass Villanueva, Prof. César Alipio Paredes Canto, Mg. Elio Leoncio Delgado Azañero, y M.Sc. Ing. Carlos Segundo Tirado Soto, Dr. Roberto Hermes Mosqueira Ramirez, Dr. Manuel Roncal Ordoñez, Past Rectores quienes contribuyeron al desarrollo de la Universidad, y desde el 2016, ejerce el Rectorado el Dr. Angelmiro Montoya Mestanza (Universidad Nacional de Cajamarca, 2019).

Tomado y modificado de <http://oficial.unc.edu.pe/home/resena-historica>

3.3. Características Demográficas y Socioeconómicas

El Modelo Educativo de la Universidad Nacional de Cajamarca (2015) afirma que, en nuestro departamento, el desarrollo de las actividades extractivas, mineras y forestales, están también desarrollando el aspecto económico de la región, pues además de estas empresas, de constituyen también empresas de servicios múltiples como servicios de personal, alquiler de maquinaria liviana y pesada, vehículos, arrendamiento de inmuebles. También se puede observar la presencia de instituciones educativas en todos los niveles. La actividad agraria con producción de café, cacao, granos, etc., acompañada de la cría de ganados como vacunos de carne y de leche fresca, producción de cueros, etc. El desarrollo de la agroindustria como las fábricas de derivados lácteos, harinas, entre otros productos. La región, y concretamente Cajamarca, es predominantemente agraria y, en los últimos años, minera. El departamento de Cajamarca es la tercera región más poblada del Perú, después de Lima y Piura; la población urbana es de 28,0 % y la rural el 72,0 % (Plan de Desarrollo Regional Cajamarca 2003-2006) ubicándose como la de mayor grado rural que ostenta el país, la población rural está distribuida en una forma muy desigual en el espacio regional con una heterogénea y diversificada manifestación cultural y con una marcada crisis de valoraciones. En el departamento de Cajamarca (según el Plan de Desarrollo Regional Cajamarca 2003-2006) todavía existe un déficit de atención educativa que fluctúa entre el 35 % y el 40 % de los niños en edad escolar y que redunda todavía en un alto grado de analfabetismo, con una tasa global del 22,2%, con mayor incidencia en el sexo femenino (33.7%); el acceso a los servicios educativos, muestra notoria disparidad entre el área urbana y rural. Los índices de repitencia y abandono escolar son muy altos, aproximadamente el 30 % de los alumnos entre 13 y 17 años no asisten al colegio, este hecho se debe en parte a que la mayoría de los escolares suele trabajar en el campo ayudando a su familia, situación que desestima la importancia de la educación. A esto se agrega que en la región existe uno de los tres más altos índices de pobreza del país. Estos antecedentes nos indican que la formación de los profesionales en educación debe estar en función a las exigencias regionales y locales, para que sean fundamentalmente promotores y líderes que coadyuven a la consecución de una sociedad independiente, democrática y popular que practique los valores de solidaridad, igualdad y justicia social. Necesitamos un profesional no sólo en base a los requerimientos del Ministerio de Educación, sino a lo que la sociedad requiera en su plenitud” (p. 39).

3.4. Hipótesis de Investigación

Hipótesis General

- El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales influye significativamente en el nivel de redacción de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Hipótesis Específicas

- El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

3.5. Variables de Investigación

- **Por su naturaleza**, las variables son cualitativas porque se analiza cualidades- excelente, muy bueno, bueno regular y deficiente- relacionadas con el efecto que genera el programa de desarrollo de habilidades lingüísticas –textuales en la producción de textos expositivos académicos.
- **Por su nivel de medición**, las variables son ordinales, porque podemos ordenarlas de manera jerárquica, desde deficiente hasta excelente, relacionada con el nivel que alcance los estudiantes en la escritura de textos expositivos académicos, como efecto del programa.

- **Por su relación causal**, las variables son independiente – dependiente, porque la primera contiene el estímulo y la segunda recibe el efecto de dicho estímulo.
 - ✓ Variable independiente: Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales
 - ✓ Variable dependiente: Producción textos expositivos académicos
 - ✓ Variable interviniente: inasistencia al Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales

3.6. Matriz de Operacionalización de Variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnica / instrumentos
Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales	Para entender el concepto de nuestra variable, requerimos de dos precisiones. La primera, el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales viene a ser una propuesta ordenada y sistemática que permite desarrollar la capacidad de escritura de textos expositivos académicos de los estudiantes universitarios, y tiene como antecedente la propuesta escritural de Flower y Hayes (1996). En tal sentido, este programa está configurado para el desarrollo de diversas actividades planificadas de manera sistemática que buscan la mejora de la escritura académica. En este sentido, consideramos importante la idea de Gairín (1992), citado por Vélaz de Medrano, Blanco, & Segalerva (1995) quien refiere que “la evaluación de programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la aplicación y resultados de programas y se orienta a la toma de decisiones” (p. 53). La segunda, para la ejecución del programa, requerimos del soporte de la lingüística textual para la escritura de textos, por lo que nos adherimos a la propuesta de Serafini (1994), quien declara que para la escritura se requiere de tres procesos claves: prescritura, escritura y posescritura.	El programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales es la variable estímulo que exige el desarrollo de actividades precisas por parte de los estudiantes; y para observar su comportamiento se utilizará una lista de cotejo, considerando el enfoque teórico cognitivo de la escritura por etapas: prescritura, escritura y posescritura.	Prescritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elige el tema de su interés. 2. Delimita el tema seleccionado. 3. Define el destinatario. 4. Determina el propósito comunicativo del texto. 5. Busca información en diversas fuentes. 6. Selecciona, analiza y sintetiza información de las fuentes consultadas. 7. Recoge información selecta. 8. Registra las fuentes consultadas. 9. Organiza y jerarquiza información en un esquema numérico. 10. Identifica la estructura del texto expositivo académico y las estrategias discursivas. 	Técnica: Observación sistemática Instrumento: Lista de cotejo
			Escritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pule su esquema de planificación para iniciar con la escritura del texto. 2. Utiliza la variedad académica para la escritura. 3. Usa la tercera persona y la forma impersonal del verbo en los párrafos de desarrollo. 4. Escribe el marco, el tema y la anticipación en el párrafo de inicio. 5. Aplica la estrategia discursiva enumerativa en el primer párrafo de desarrollo. 6. Utiliza la estrategia discursiva causal en el segundo párrafo de desarrollo. 7. Emplea la estrategia discursiva comparativa en el tercer párrafo de desarrollo. 8. Aplica la estrategia discursiva problema – solución en el cuarto párrafo de desarrollo. 9. Inserta citas y referencias en el texto escrito. 10. Concluye el texto con un conector de cierre y la síntesis de los subtemas. 	
			Posescritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajusta el registro del texto al destinatario. 2. Ajusta el texto a la normativa gramatical y ortográfica vigente. 3. Afina la progresión temática y el sentido local y global del texto. 4. Optimiza el uso de los conectores en la redacción del texto. 5. Mejora el uso de referentes en la escritura del texto. 6. Mejora el uso de los signos de puntuación en la escritura del texto. 7. Revisa la claridad y precisión del texto. 8. Ajusta el texto a la superestructura expositiva. 9. Redacta la versión final del texto. 10. Edita y publica el texto. 	

Redacción de textos expositivos académicos	<p>La redacción de textos expositivos académicos hace referencia a la escritura de un texto específico que se caracteriza por su objetividad y su precisión conceptual. La escritura requiere del conocimiento de la superestructura expositiva que está dada por introducción, desarrollo y cierre; de sus propiedades textuales de coherencia, cohesión, corrección y adecuación, además de características propias. (Tineo, 2016). El texto expositivo - explicativo se caracteriza por exponer o desarrollar un saber; es decir, se propone informar, en donde la dimensión cognitiva es central. Busca borrar las huellas del sujeto enunciador como son las marcas valorativas, afectivas, o apreciativas, y se instaura una distancia que genere un efecto de objetividad. Ello se logra mediante el uso de un lenguaje técnico, que se remite a las fuentes y al uso de citas textuales que avalan las afirmaciones del que escribe, son parte del rigor científico (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2005). Por lo tanto, para su redacción exige aplicar este tipo de conocimiento.</p>	<p>Para observar el comportamiento de la variable efecto, que exige la redacción de un texto expositivo académico, se utilizará una rúbrica, priorizando la superestructura, el uso de las propiedades textuales básicas y las características del texto expositivo académico.</p>	Superestructura (introducción, desarrollo, cierre)	<ol style="list-style-type: none"> 1. La redacción del párrafo introductorio muestra cuatro oraciones delimitadas por puntos: la parte llamativa, el marco o contexto, la enunciación del tema y la anticipación. 2. Redacta el primer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva enumerativa. 3. Redacta el segundo párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva comparativa. 4. Redacta el tercer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva causal. 5. Redacta el cuarto párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva problema solución. 6. La redacción del párrafo de cierre evidencia un conector conclusivo, una idea principal que reitera el tema, dos ideas secundarias que sintetizan los párrafos de desarrollo, y una idea secundaria que genera la reflexión el lector 	<p>Técnica: observación experimental</p> <p>Instrumento: Rúbrica</p>
			Propiedades Textuales (coherencia, cohesión, corrección y adecuación)	<ol style="list-style-type: none"> 7. La redacción del texto expresa el tema específico con claridad y precisión. 8. La sucesión de enunciados transmite ideas con sentido completo sobre el tema, y todos párrafos de la superestructura se integran para dar sentido al texto. 9. El texto muestra uso de conectores para establecer relaciones semánticas precisas entre enunciados y párrafos, según la estrategia discursiva. 10. El texto evidencia uso de referentes precisos para evitar repeticiones innecesarias y dinamizar el escrito. 11. El texto evidencia uso preciso de los signos de puntuación (la coma, el punto, el punto y coma). 12. En el texto, las oraciones mantienen la construcción lógico-sintáctica: sujeto, verbo y complemento. 13. El texto evidencia el uso de un registro lingüístico que se ajusta a la variedad académica y al destinatario. 14. El texto evidencia el uso preciso de letras mayúsculas y minúsculas. 15. El texto muestra el uso de la tilde en todas las palabras que la requieren. 	
			Texto Expositivo Académico Características lingüísticas	<ol style="list-style-type: none"> 16. El texto muestra el predominio de la función referencial del lenguaje, el cual permite explicar el tema con claridad, precisión y objetividad. 17. La redacción del texto muestra el predominio de los verbos conjugados en tercera persona del modo indicativo y del impersonal. 18. El texto presenta citas directas o indirectas en todos los párrafos de desarrollo y las referencias al finalizar el escrito, de manera precisa, según el formato solicitado. 	

3.7. Población y Muestra

Población. La población estuvo conformada por **1702** estudiantes ingresantes del primer ciclo 2019-1 de la Universidad Nacional de Cajamarca-Sede Central.

Muestra: La muestra estuvo conformada por 176 estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de las Facultades de Ciencias Agrarias (Agronomía); Ciencias Veterinarias (Medicina Veterinaria); Ciencias Económicas Contables y Administrativas (Contabilidad); y Educación (Lenguaje y Literatura). Para la determinación de la muestra nos regimos bajo el criterio del muestreo intencionado, por la facilidad de acceso a los datos. De otro lado, los estudiantes de la muestra seleccionada pertenecen a distintas carreras profesionales, pero ninguno tiene preparación en sus respectivas especialidades, ya que todos son ingresantes a la universidad, por lo tanto, comparten las mismas características, cualidades que necesitábamos para controlar mejor el comportamiento de nuestras variables. Ahora detallamos la población y la muestra para nuestra investigación:

Tabla 1

Ingresantes a la Universidad Nacional de Cajamarca 2019

Ingresantes UNC - Examen de Admisión 2019			
1	Primer Examen	2019-1	717
2	Segundo Examen	2019-2	985
Total-Población			1702

Nota. Datos obtenidos de la Oficina de Admisión y Registro Académico 2019

Tabla 2

Programas seleccionados para la muestra de estudio

Grupos	Escuela Académico Profesional	N
Experimental	Contabilidad	60
	Agronomía	37
	Medicina Veterinaria	32
	Lenguaje y Literatura	47
Total- muestra		176

Nota. Datos obtenidos de la Oficina de Admisión y Registro Académico 2019

3.8. Unidad de Análisis

La unidad de análisis está constituida por cada integrante de la muestra.

3.9. Métodos de Investigación

El método es el conjunto de procedimientos ejecutados en una investigación científica, valiéndose de las técnicas e instrumentos para solucionar un problema de investigación. Por ello nos adherimos a la propuesta de Valderrama y Jaimes (2019) quienes sostienen que a partir de observación de casos particulares se plantea un problema, a través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. A partir del marco teórico, se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente, lo que se conoce como método hipotético deductivo. En este sentido, el método que orienta esta investigación es el hipotético-deductivo, porque hemos partido de la observación del fenómeno a estudiar, hemos elaborado nuestra hipótesis, hemos deducido las consecuencias o proposiciones más elementales de la propia hipótesis para llegar a la verificación de los enunciados deducidos, comparándolos con la experiencia.

3.10. Tipo de Investigación

En investigación científica existen diversas clasificaciones sobre tipos de investigación, pero las más difundidas son la básica, la aplicada y la tecnológica, y cada una de ellas tiene objetivos y estrategias diferentes para ejecutar su proceso investigativo (Valderrama & Jaimes, 2019). Así, en Educación, la investigación aplicada es relevante por el interés que tiene tanto para los docentes y educadores como para las instituciones educativas y responsables de la política educativa para mejorar las prácticas de enseñanza – aprendizaje, y otros factores asociados a la consecución de mejores resultados y calidad educativa.

En nuestro caso, la investigación por su finalidad es aplicada, porque busca un objetivo concreto: solucionar un problema, relacionado con la redacción de textos expositivos académicos de los estudiantes universitarios. Por su alcance temporal es longitudinal, porque se realizará un seguimiento a los mismos estudiantes a lo largo de un ciclo de estudios que es un periodo concreto. Por su profundidad o nivel es explicativa, porque busca determinar las causas y consecuencias de un fenómeno concreto en este caso la dificultad en la escritura académica. Y por el grado de manipulación de las variables es experimental, porque se basa en la manipulación de las variables en condiciones altamente controladas para verificar el grado en que estas variables producen un efecto determinado, y los datos de la muestra se los obtuvo de manera intencionada. Recogimos información

para comprobar nuestra hipótesis, utilizando para ello una prueba estadística, para determinar secuencias de comportamiento y comprobar lo que se dice.

3.11. Diseño de Investigación

En el enfoque cuantitativo, el investigador emplea los diseños con la finalidad de comprobar la verdad o la falsedad de las hipótesis. Cada diseño aporta precisión, amplitud y profundidad de información obtenida (Valderrama & Jaimes, 2019). En efecto, considerando que nuestra investigación pertenece al nivel explicativo, seleccionamos el diseño preexperimental, con preprueba – posprueba (pretest y posttest), cuya representación gráfica mostramos:

Tabla 3

Diseño de investigación

Grupos	Pre test	Tratamiento	Post test	Diferencia
GE ₁	O ₁	X ₁	O ₂	O ₂ -O ₁ = D ₁
GE ₂	O ₃	X ₂	O ₄	O ₄ -O ₃ = D ₂
GE ₃	O ₅	X ₃	O ₆	O ₆ -O ₅ = D ₃
GE ₄	O ₇	X ₄	O ₈	O ₈ -O ₇ = D ₄

Donde:

- GE₁, GE₂, GE₃, GE₄: Grupos experimentales
- O₁, O₃, O₅, O₇: Pretest de los Grupos Experimentales
- X₁, X₂, X₃, X₄: Estímulo dirigido a los Grupos Experimentales
- O₂, O₄, O₆, O₈: Posttest de los Grupos Experimentales

3.12. Técnicas e Instrumentos de Recopilación de Información

Las técnicas de recojo de datos son procedimientos y actividades que nos han permitido obtener información necesaria para dar cumplimiento a nuestro objetivo de investigación. Por ello a continuación detallamos dichos procedimientos.

- **Técnica.** La recopilación documental es una técnica de recolección de datos e información a partir de documentos escritos y no escritos para conocer o medir una variable. Existen varias fuentes como documentos escritos, documentos estadísticos, documentos cartográficos.
- **La observación** es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. En términos de Ñaupás y otros (2018), la observación es el proceso de conocimiento de la realidad factual, mediante el contacto directo del sujeto cognoscente y el objeto o fenómeno por conocer, a través de los sentidos, principalmente de la vista, el oído, el tacto, y el olfato. Los autores aclaran que observar no es igual que mirar, que son funciones primarias del ser humano desde que viene al mundo. Por ello, requiere, curiosidad, y atención; focalización de la conciencia en algún objeto o persona a observar. En nuestra investigación utilizamos esta técnica para observar el comportamiento de nuestra variable.
- **Instrumentos.** Son herramientas conceptuales o materiales, mediante los cuales se recoge datos e informaciones, mediante preguntas, ítems que exigen respuestas del investigador. Asumen diferentes formas de acuerdo con las técnicas que sirven de base. En el proceso de desarrollo y ejecución de nuestro trabajo de investigación se empleó como técnica de recolección de datos la observación sistemática, y el instrumento fue una rúbrica que exigió la escritura de un texto académico expositivo.
- **Las rúbricas.** Son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre el rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes

identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos (Gatica, Uribarren, 2013). En nuestro caso nos permitió verificar el desempeño escritural del estudiante, teniendo en cuenta los ítems de cada dimensión de la variable, tanto del pretest y del postest.

- **Técnica:** observación sistemática
- **Instrumentos:** Rúbrica para evaluar el pretest y postest

3.13. Técnicas para el Procesamiento y Análisis de la Información

Para el procesamiento de los datos utilizamos la hoja de cálculo Excel y el software SPSS. Aplicamos la prueba de Kolmogórov-Smirnov para verificar la prueba de normalidad en muestras grandes, cuyo sig. fue equivalente a 0.001. Los valores indicaron que se debió elegir una prueba estadística inferencial no paramétrica, dado que el comportamiento de la variable no mostró una distribución normal. Por eso utilizamos la prueba estadística de Kruskal Wallis, llegando a un 0,05 de significatividad, la cual nos demuestra que lo planteado en nuestra hipótesis general se cumplió; es decir, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales tuvo un alto grado de significatividad con respecto a la producción de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca. Para cumplir con lo mencionado se aplicó pruebas estadísticas inferenciales, teniendo en cuenta el siguiente proceso:

- ✓ Ordenamiento de datos en la hoja de cálculo Excel
- ✓ Ejecución del programa SPSS versión 25
- ✓ Determinación de la consistencia de los datos
- ✓ Organización de los datos en tablas y gráficos estadísticos
- ✓ Análisis y discusión de la información procesada
- ✓ Prueba de la hipótesis de investigación
- ✓ Elaboración de las conclusiones del trabajo de investigación
- ✓ Elaboración de las sugerencias

3.14. Validez y Confiabilidad

Según Hernández-Sampieri (2014), la validez de un instrumento hace referencia al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir. Por ello, los

instrumentos de esta investigación se validaron mediante el juicio de expertos en proceso de escritura académica y en Educación. La confiabilidad del instrumento hace referencia al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales, para ello, se aplicó una prueba piloto o Alfa de Cronbach la cual alcanzó el 0.9, la misma que permitió verificar la confiabilidad del instrumento que se utilizó para recoger datos.

Tabla 4

Estadístico de Fiabilidad

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100.0
	Excluido	0	0.0
	Total	20	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.9	18

Obtener un Alfa de Cronbach equivalente a 0.9 implica que los 18 indicadores del instrumento en sus tres dimensiones, que fue aplicado a 20 estudiantes, representan un nivel óptimo de confiabilidad muy cercano a la unidad, ya que al aplicarlo repetidas veces a los mismos individuos producirá resultados iguales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación denominada Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019 obedecen a este capítulo. Y con el propósito de cualificar los resultados de nuestra investigación, hemos designado valores en una escala, así como sus dimensiones y rangos para la variable dependiente.

Tabla 5
Escala del test por dimensiones

Nivel	Superestructura	Propiedades Textuales	Características del TEA	%	Escala Total	
					Rango	%
Excelente	25 - 30	36 - 45	13 - 15	20%	73 - 90	20%
Muy Bueno	19 - 24	28 - 36	10 - 12	20%	55 - 72	20%
Bueno	13 - 18	19 - 27	6 - 9	20%	37 - 54	20%
Regular	07 - 12	10 - 18	4 - 6	20%	19 - 36	20%
Deficiente	1 - 6	1 - 9	1 - 3	20%	1 - 18	20%

Nota. Como veremos las dimensiones utilizadas en nuestra investigación son superestructura del texto expositivo, propiedades textuales, y características del texto expositivo académico. La escala de valoración de los ítems del instrumento rúbrica para la escritura de un texto expositivo académico se presenta de la siguiente manera:

Excelente: 5
Muy bueno: 4
Bueno: 3
Regular: 2
Deficiente: 1

4.1 Resultado: Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico por Dimensiones y Programas

Tabla 6

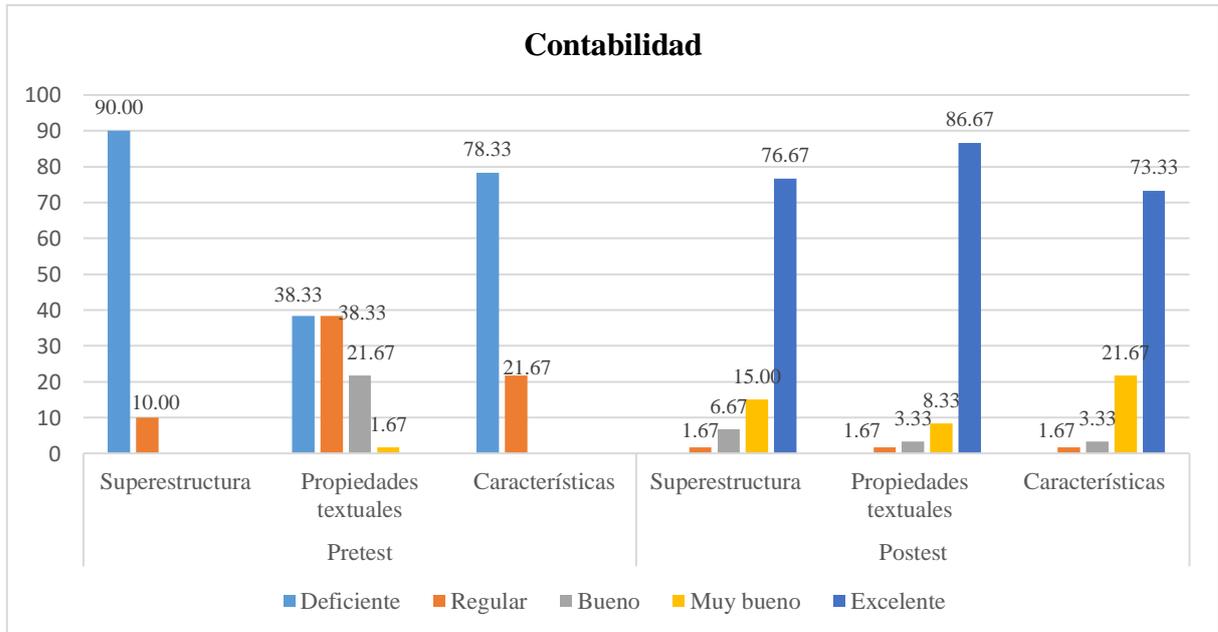
Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Contabilidad

Nivel	Pretest			Postest		
	Superestructura %	Propiedades textuales %	Características %	Superestructura %	Propiedades textuales %	Características %
Deficiente	90.00	38.33	78.33	0	0	0
Regular	10.00	38.33	21.67	1.67	1.67	1.67
Bueno	0	21.67	0	6.67	3.33	3.33
Muy bueno	0	1.67	0	15.00	8.33	21.67
Excelente	0	0	0	76.67	86.67	73.33
Total	100	100	100	100	100	100

Nota. Test tomado a estudiantes del primer ciclo del programa de Contabilidad- UNC-2019-1

Figura 2

Nivel de redacción del texto expositivo académico: Programa de Contabilidad



Análisis y Discusión

En la tabla 6 y figura 2 se muestran los resultados sobre nivel de redacción del texto expositivo académico por parte de los estudiantes de Contabilidad. Al comparar los porcentajes obtenidos en el Pretest y Postest, se observa que en el Pretest los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente, alcanzado un 90% para Superestructura, un 78,33% para las Características del Texto Expositivo, y un 38,33% para Propiedades Textuales; en cambio, en el Postest los porcentajes más altos se trasladan al Nivel Excelente, llegando a un 76,67% para la Superestructura, un 86,67% para las Propiedades Textuales, y un 73,33% para las Características del Texto Expositivo. Si bien los resultados obtenidos en el Postest fueron los esperados en las tres dimensiones, motivados por el efecto del programa, asumimos que cada dimensión requiere de un tratamiento específico y acompañamiento constante.

En el tratamiento de las Características del Texto Expositivo se observó que los estudiantes muestran serias dificultades en el uso predominante de la tercera persona del modo indicativo, es decir, combinan la primera, segunda y tercera persona indistintamente para explicar un tema. Muestran deficiencias en el uso de la función referencial que les permita explicar un tema con claridad, precisión y objetividad, esto es, no difieren entre explicar y opinar. Revelan que no tienen entrenamiento en el uso de las citas y referencias exigidos por la escritura académica, lo que les conduce al plagio.

Por otra parte, en la aplicación de las Propiedades Textuales, las dificultades aparecen cuando se ven imposibilitados de establecer relaciones semánticas entre enunciados oracionales, mediante el uso de conectores precisos; les cuesta utilizar referentes textuales que dinamicen el escrito, por lo que repiten indistintamente verbos o sustantivos sobrentendido en el discurso; cometen errores en la acentuación especial y en el uso de signos de puntuación, sobre todo en el uso del punto, la coma, y el punto y coma.

Con respecto a la Superestructura, la dificultad reside en que los estudiantes pocas veces contextualizan y enuncian el tema con claridad en la parte introductoria, por el contrario, dedican tiempo para explicar allí el tema, olvidando que para ello está el desarrollo o cuerpo del texto. En el desarrollo, como no han definido bien el tema en la parte introductoria, su dificultad se evidencia en la construcción de oraciones temáticas específicas para cada párrafo que aborde un subtema; tampoco delimitan las oraciones mediante puntos, que se revela por el escaso dominio de la estructura sujeto y predicado en

el texto, motivo por el cual escriben enunciados extensos; y, finalmente, el desconocimiento de las estrategias discursivas que permiten dinamizar el escrito. En el cierre, la mayor dificultad se observa en la construcción de una idea temática que reitere el tema y la síntesis de las ideas expuestas en el desarrollo. Naturalmente, cambiar esta realidad escritural estriba directamente entre la competencia escritural del docente y la calidad del estudiante, toda vez que lograr que el estudiante escriba de manera eficiente demanda de tiempo y dedicación personalizada en la que se le explica y retroalimenta sobre cómo determinar si un texto cumple con los criterios de calidad.

En efecto, las dificultades escriturales mostradas por este grupo en el Pretest explican por qué los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente, y luego del estímulo se disipan para trasladarse al Nivel Excelente en el Postest, desapareciendo así el Nivel Deficiente. Esto concuerda con la postura de Medina (2020) y Leal y Flores (2017), quienes refieren que la ejecución de programas de escritura genera resultados positivos en la redacción académica de los estudiantes universitarios, aunque habría que analizar si tales resultados se mantienen proclives de validación, dado el cambio constante.

Tabla 7

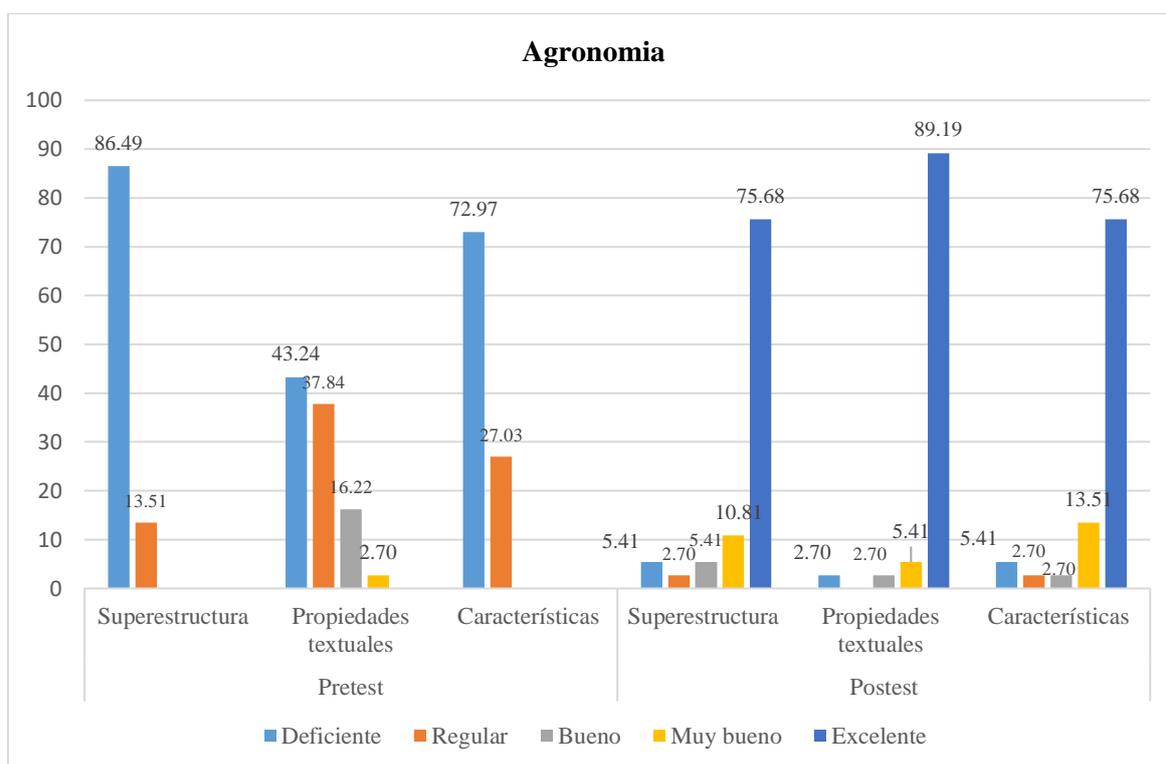
Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Agronomía

Nivel	Pretest			Postest		
	Superestructura %	Propiedades textuales %	Características %	Superestructura %	Propiedades textuales %	Características %
Deficiente	86.5	43.2	73.0	5.4	2.7	5.4
Regular	13.5	37.8	27.0	2.7	0	2.7
Bueno	0	16.2	0	5.4	2.7	2.7
Muy bueno	0	2.7	0	10.8	5.4	13.5
Excelente	0	0	0	75.7	89.2	75.7
Total	100	100	100	100	100	100

Nota. Test tomado a estudiantes del primer ciclo del programa de Agronomía- UNC-2019-1

Figura 3

Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Agronomía



Análisis y Discusión

En la tabla 7 y figura 3 se muestran los resultados sobre nivel de redacción del texto expositivo académico por parte de los estudiantes de Agronomía. Al comparar los porcentajes obtenidos en el Pretest y Posttest, se observa que en el Pretest los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente, alcanzado un 86,5 % para Superestructura, un 73% para las Características del Texto Expositivo, y un 43,2% para Propiedades Textuales; en cambio, en el Posttest los porcentajes más altos se trasladan al Nivel Excelente, llegando a un 75,7% para la Superestructura, un 89,2% para las Propiedades Textuales, y un 75,5% para las Características del Texto Expositivo. Si bien los resultados obtenidos en esta carrera profesional también fueron los esperados en las tres dimensiones, motivados por el efecto del programa, observamos que aún persiste el Nivel Deficiente en el Posttest con un mínimo porcentaje de 5,4% para Superestructura y Características del Texto Expositivo, y un 2,7 para Propiedades Textuales, que merece nuestra atención. Consideramos, en primer término, que tal resultado se encuentra dentro del rango estadístico, y en segundo término, asumimos que tal deficiencia obedece a variables que responden, por un lado, a la

inasistencia de algunos estudiantes a determinadas sesiones de aprendizaje que ofreció el programa, lo que revela que no recibieron orientación y retroalimentación puntual en el tratamiento de cada dimensión, y por otro, estaría relacionado con el perfil del estudiante en la construcción del conocimiento. Con respecto a las dificultades de escritura encontradas en Características del Texto Expositivo se detectó que los estudiantes combinan los modos y tiempos verbales del indicativo, así como usan indistintamente la segunda y tercera persona, para explicar el tema sobre el cual están escribiendo. Su escritura violenta los criterios de claridad, precisión y objetividad, por el escaso conocimiento y utilidad de la función referencial, creen que explicar y opinar significan lo mismo. Y, por último, pese a su esfuerzo, revelan escaso entrenamiento en el uso de las citas y referencias en sus escritos.

Con respecto a la Superestructura, los estudiantes les dan poco valor a las partes del texto. Y dado que no planifican sus escritos, centran su atención solo en el desarrollo o cuerpo del texto, motivo por el cual no contextualizan ni enuncian el tema con claridad en la parte introductoria. En el desarrollo, su dificultad se evidencia en la construcción de oraciones temáticas específicas para cada párrafo, esto es, presentan ideas desorganizadas, sin progresión temática. No delimitan oraciones mediante puntos, lo que obliga a leer enunciados extensos; tampoco utilizan estrategias discursivas que les permita organizar y ordenar el pensamiento. En el cierre, la mayor dificultad se observa en la construcción de una idea temática que reitere el tema y la síntesis de las ideas expuestas en el desarrollo, similar al grupo anterior.

Con referencia a la aplicación de las Propiedades Textuales, las dificultades aparecen en la construcción oracional al verse imposibilitados de establecer relaciones semánticas entre enunciados oracionales, mediante el uso de conectores precisos. Se evidencia escaso dominio de los referentes textuales que eviten las repeticiones innecesarias en el discurso. Deficiencias en la acentuación general y especial, así como de los signos de puntuación, sobre todo, la coma y el punto los utilizan para delimitar oraciones, en lugar del punto, o en su defecto utilizan la coma para separar el sujeto del predicado. Todo esto revela por qué los porcentajes son elevados en la prueba de entrada; luego de la intervención, estos cambian significativamente en la prueba de salida. En este sentido, nuestra investigación se complementa con la investigación realizada por Moyano (2018) quien refiere que los programas contribuyen a logros significativos, y las instituciones que adoptan a los estudiantes tienen la gran responsabilidad de asistirlos para

que avancen en la carrera profesional que eligieron, asegurándoles su preparación en lectura y escritura, propios de la actividad académica.

Tabla 8

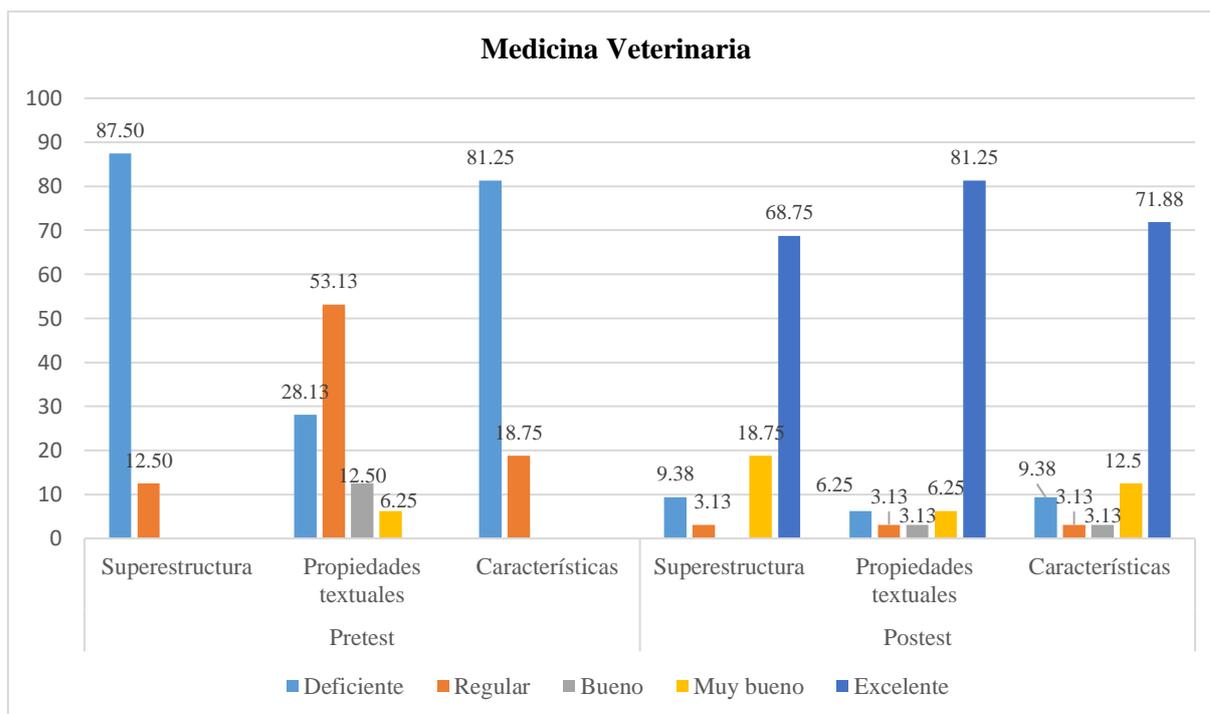
Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Medicina Veterinaria

Nivel	Pretest			Postest		
	Superestructura	Propiedades textuales	Características	Superestructura	Propiedades textuales	Características
Deficiente	87.5	28.1	81.3	9.4	6.3	9.4
Regular	12.5	53.1	18.8	3.1	3.1	3.1
Bueno		12.5	0		3.1	3.1
Muy bueno	0	6.3	0	18.8	6.3	12.5
Excelente	0	0	0	68.8	81.3	71.9
Total	100	100	100	100	100	100

Nota. Test tomado a estudiantes del primer ciclo del programa de Medicina Veterinaria - UNC-2019-1

Figura 4

Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Medicina Veterinaria



Análisis y Discusión

En la tabla 8 y figura 4 se muestran los resultados sobre nivel de redacción del texto expositivo académico por parte de los estudiantes de Medicina Veterinaria. Al comparar

los porcentajes obtenidos en el Pretest y Postest, se observa que en el Pretest los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente, alcanzado un 87,5 % para Superestructura, un 81% para las Características del Texto Expositivo, y un 53,1% para Propiedades Textuales en el Nivel Regular; en cambio, en el Postest los porcentajes más altos se trasladan al Nivel Excelente, llegando a un 68.8% para la Superestructura, un 81,3% para las Propiedades Textuales, y un 71,9% para las Características del Texto Expositivo.

Como podemos observar, los resultados obtenidos muestran porcentajes satisfactorios en las tres dimensiones, motivados por el efecto del programa, sin embargo, vemos que persiste el Nivel Deficiente en el Postest con un porcentaje de 9,4% para Superestructura y Características del Texto Expositivo, y un 6,3% para Propiedades Textuales, lo que nos revela que las deficiencias en el grupo obedecen a variables que no dependen del programa, sino a la inasistencia de algunos estudiantes a determinadas sesiones de aprendizaje que ofreció el programa, motivo por el cual no recibieron orientación y retroalimentación correspondiente; también puede obedecer al perfil del estudiante en la construcción del conocimiento. Ahora bien, con respecto a las dificultades de escritura encontradas en las tres dimensiones en el Pretest revelan serias deficiencias; sin embargo, el porcentaje del 53% alcanzado en el nivel Regular en la dimensión Propiedades Textuales suscita nuestro interés, ya que revela que algunos estudiantes cuentan con cierta preparación, dado el perfil del ingresante, y a la naturaleza de la carrera profesional, o sea, el grupo mostró la existencia algunos estudiantes con cierto entrenamiento escritural, que muestran coherencia, cohesión, corrección y adecuación textuales; que sin embargo, requieren aún del refuerzo para seguir mejorando su escritura.

Con referencia a la Superestructura, dado que los estudiantes no planifican sus escritos, centran su atención en el desarrollo del texto, es decir, no contextualizan ni enuncian el tema con claridad en la introducción. En el desarrollo, como en los demás grupos, su dificultad se evidencia en la construcción de oraciones temáticas específicas para cada párrafo que desarrolle un subtema, por eso construyen ideas desorganizadas, sin progresión temática; tampoco delimitan oraciones mediante puntos, lo que obliga a escribir enunciados extensos poco comprensibles; menos aún se observa uso de alguna estrategia discursiva para organizar y ordenar el pensamiento. En el cierre, la mayor dificultad se observa en la construcción de una oración temática que reitere el tema y la sintetice las ideas expuestas en el desarrollo.

En la aplicación de las Propiedades Textuales, las dificultades aparecen en la construcción oracional al verse imposibilitados de establecer relaciones semánticas entre enunciados oracionales, mediante el uso de conectores precisos. Se evidencia escaso dominio de los referentes textuales que eviten las repeticiones innecesarias en el discurso; así como deficiencias en el uso de la acentuación general y especial, además de los signos de puntuación, sobre todo, la coma y el punto los utilizan para delimitar oraciones, en lugar del punto, o en su defecto utilizan la coma para separar el sujeto del predicado.

Con relación a las Características del Texto Expositivo se detectó escasa familiarización con la escritura académica, la que exige, además de un lenguaje claro, preciso y objetivo, el predominio del modo indicativo e impersonal del verbo, así como la omisión de los adjetivos antepuestos y el registro de fuentes consultadas producto de la investigación.

Los resultados del Postest revelan que el estímulo motivó el mejoramiento significativo en las tres dimensiones de nuestra variable. Esto se complementa con la investigación de Castañeda y Ramírez (2016) solo con referencia a la aplicación de propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación en la que afirman que los estudiantes que tienen un conocimiento básico de las propiedades textuales las aplican cuando escriben, ya que sus profesores les comparten diferentes estrategias didácticas, que les facilita el proceso de redacción; sin embargo, si el proceso de escritura deja de ser atendido, los resultados escriturales suelen ser insatisfactorios. Quiere esto decir, que dominar la competencia escritural no se reduce a un semestre académico, sino a una práctica constante de toda la carrera profesional.

Tabla 9

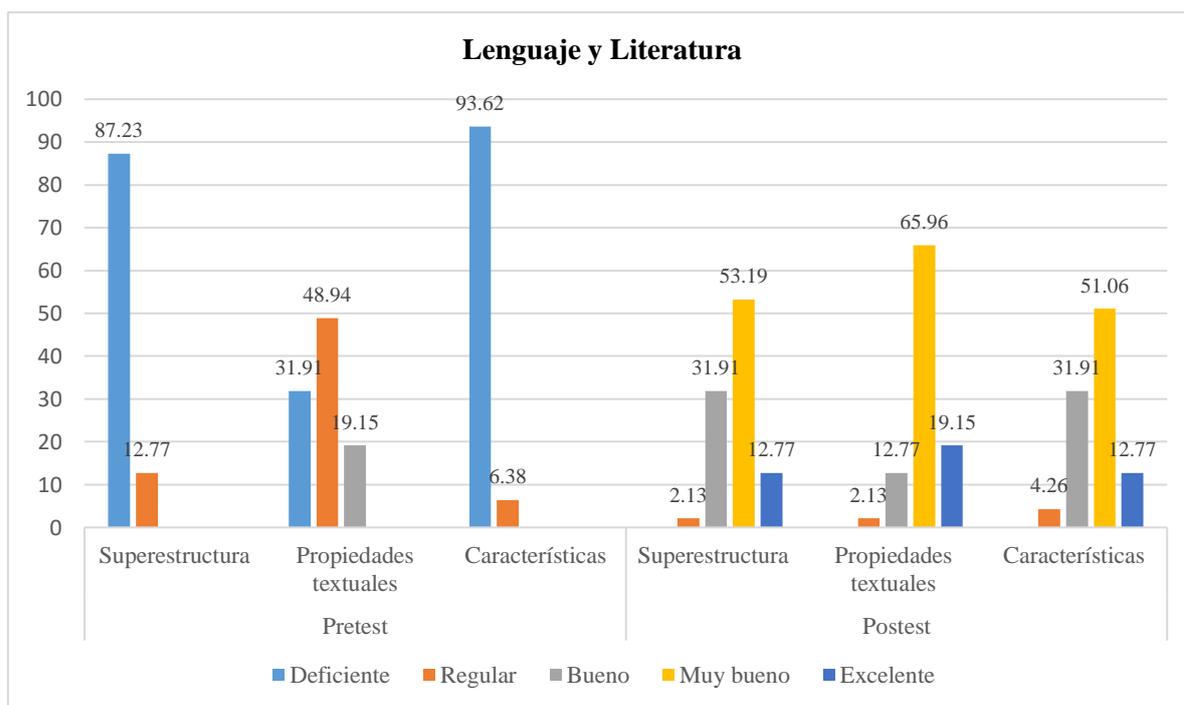
Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Lenguaje y Literatura

Nivel	Pretest			Postest		
	Superestructura	Propiedades textuales	Características	Superestructura	Propiedades textuales	Características
Deficiente	87.2	31.9	93.6	0	0	0
Regular	12.8	48.9	6.4	2.1	2.1	4.3
Bueno	0	19.1	0	31.9	12.8	31.9
Muy bueno	0	0	0	53.2	66.0	51.1
Excelente	0	0	0	12.8	19.1	12.8
Total	100	100	100	100	100	100

Nota. Test tomado a estudiantes del primer ciclo del programa de Lenguaje y Literatura- UNC-2019-1

Figura 5

Nivel de redacción del texto expositivo académico: programa de Lenguaje y Literatura



Análisis y Discusión

En la tabla 9 y figura 5 se muestran los resultados sobre nivel de redacción del texto expositivo académico por parte de los estudiantes de Lenguaje y Literatura. Al comparar los porcentajes obtenidos en el Pretest y Posttest, se observa que en el Pretest los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente, alcanzado un 87,2 % para Superestructura, un 93,62% para las Características del Texto Expositivo, y un 48,9% para Propiedades Textuales en el Nivel Regular; en cambio, en el Posttest los porcentajes más altos se trasladan al Nivel Muy Bueno, llegando a un 53,2% para la Superestructura, un 66% para las Propiedades Textuales, y un 51,1% para las Características del Texto Expositivo. Los resultados obtenidos en el Posttest muestran porcentajes satisfactorios en las tres dimensiones, motivados por la ejecución del programa. En este sentido, si bien en esta etapa desaparece el Nivel Deficiente, el grupo solo alcanza entre el 12% y el 19% del Nivel Excelente, y aumenta el Nivel Muy Bueno en las tres dimensiones, llegando a un 65,96% en Propiedades Textuales, lo que implica que el programa mejoró su proceso de escritura, aunque su recuperación sea más lenta, con respecto a los grupos anteriores.

Con respecto a la Superestructura, las fallas más resaltantes en la introducción aparecen en la parte llamativa del texto, que tiene por objetivo captar la atención del lector,

así como enunciar claramente el tema y anticipar al lector. En el desarrollo las deficiencias están relacionadas la elaboración de oraciones temáticas específicas en cada párrafo, que guíen el desarrollo del tema y los subtemas, así como el manejo de las estrategias discursivas, cuyo objetivo es dinamizar el escrito.

Con respecto a las propiedades textuales, se observa deficiencias en el uso de elementos anafóricos, catafóricos y nominalizaciones que evitan las repeticiones innecesarias; tienen dificultades para establecer relaciones semánticas específicas, mediante el uso de conectores textuales que permiten entramar las ideas. Otro error constante aparece en el uso de los signos de puntuación, vacilan entre usar coma, o punto y coma para delimitar ideas en el párrafo; además de algunos errores relacionados con la acentuación general y especial.

Con respecto a las Características del Texto Expositivo, la mayor dificultad se evidencia cuando al explicar un tema usan indistintamente la función referencial y la apelativa, combinando la explicación con la opinión, además del uso de la segunda y la tercera persona del modo indicativo. Otra deficiencia se observa en el desconocimiento para citar y referenciar las fuentes, ello demuestra el alto porcentaje en esta dimensión en el test de entrada. En esencia, las deficiencias de escritura mostradas en el Pretest de este grupo explican por qué los porcentajes más altos se ubican en el Nivel Deficiente para Características Textuales y Superestructura, que luego del estímulo se disipan para trasladarse al Nivel Muy Bueno y Excelente en el Posttest, desapareciendo así el Nivel Deficiente, gracias al Programa. Nuestra investigación se complementa con lo referido por Castro y Sánchez (2016) al sostener que la escritura en la universidad forma parte de la formación disciplinar de cualquier programa o carrera profesional, toda vez que, quien aprende a escribir cruzar fronteras, de la escuela a la educación superior, y, dentro de ella, entre disciplinas en la que encuentra variedades discursivas que formas parte del conocimiento colectivo.

4.2 Resultados Globales: Nivel de Redacción de Textos Expositivos-Académicos por Programas y Dimensiones

Tabla 10*Pretest: Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico por Programas y Dimensiones*

Grupos de investigación	Superestructura						Propiedades textuales						Características TEA					
	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contabilidad	90	10	0	0	0	100	38.33	38.33	21.67	1.67	0	100	78.33	21.67	0	0	0	100
Agronomía	86.49	13.51	0	0	0	100	43.24	37.84	16.22	2.7	0	100	72.97	27.03	0	0	0	100
Medicina Veterinaria	87.5	12.5	0	0	0	100	28.13	53.13	12.5	6.25	0	100	81.25	18.75	0	0	0	100
Lenguaje y Literatura	87.23	12.77	0	0	0	100	31.91	48.94	19.15	0	0	100	93.62	6.38	0	0	0	100
Total	87.81	12.20	-	-	-	100	35.40	44.56	17.39	2.66	-	100	81.54	18.46	-	-	-	100

Tabla 11*Postest: Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico por Programas y Dimensiones*

Grupos de investigación	Superestructura						Propiedades textuales						Características TEA					
	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total	Deficiente	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente	Total
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Contabilidad	0	1.67	6.67	15	76.67	100	0	1.67	3.33	8.33	86.67	100	0	1.67	3.33	21.67	73.33	100
Agronomía	5.41	2.7	5.41	10.81	75.68	100	2.7	0	2.7	5.41	89.19	100	5.41	2.7	2.7	13.51	75.68	100
Medicina Veterinaria	9.38	3.13	0	18.75	68.75	100	6.25	3.13	3.13	6.25	81.25	100	9.38	3.13	3.13	12.5	71.88	100
Lenguaje y Literatura	0	2.13	31.91	53.19	12.77	100	0	2.13	12.77	65.96	19.15	100	0	4.26	31.91	51.06	12.77	100
Total	3.70	2.41	11.00	24.44	58.47	100	2.24	1.73	5.48	21.49	69.07	100	3.70	2.94	10.27	24.69	58.42	100

Análisis y discusión

Las tablas 10 y 11 muestran los resultados comparativos totales entre el Pretest y Postest sobre nivel de redacción del texto expositivo académico, por programas y dimensiones. En el Pretest, observamos que las cifras más altas se ubican en el Nivel Deficiente para las dimensiones Superestructura y Características del Texto Expositivo; y para Propiedades Textuales las cifras más altas se ubican entre el Nivel Deficiente y Nivel Regular. En el Postest observamos que los puntajes de los grupos lograron porcentajes muy altos, migrando del Nivel Deficiente al Nivel Excelente en cada una de sus dimensiones, debido al estímulo. O sea, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales resultó positivo para la escritura de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con respecto a la superestructura, es importante considerar el estudio realizado por Leal y Flores (2017). Los investigadores buscaron el efecto de la habilidad comunicativa escrita en función a los informes de los trabajos prácticos de laboratorio presentados por los estudiantes en el área de Química, según los indicadores Alto, Medio y Bajo. En el Informe Inicial los porcentajes alcanzados en los cuatro grupos fueron de 14.88%, 13.33%, 6.97% y 15.63%; luego migraron al 35.71%, 21.84%, 19,44% y 16,67%, de los grados Alto y Medio en el Informe Final, lo que evidencia que todos los grupos lograron incrementar la frecuencia relativa en el grado Alto y Medio de los indicadores de la habilidad comunicativa escrita después del tratamiento. Ahora bien, al contrastar esos resultados con nuestra investigación, encontramos que difieren por el grado de agrupación, indicadores y dimensiones, sin embargo, coinciden en que la propuesta de ejecutar un programa de escritura genera resultados positivos en la escritura académica de los estudiantes universitarios. En nuestro caso, los cuatro grupos siguieron un proceso riguroso de escritura académica por etapas, de manera cíclica y recursiva, en cada una de las sesiones, según la superestructura textual, lo que permitió el mejoramiento en su nivel de escritura, pasando de un 87,81% del Nivel Deficiente antes del tratamiento a un 58,47% del Nivel Excelente después del tratamiento. Con esto validamos el soporte teórico de Herrero (2006) quien afirma que la superestructura del texto expositivo ofrece una respuesta explicativa o una serie de explicaciones, adoptando un recorrido deductivo o inductivo y un orden lógico, y una fase conclusiva a manera de evaluación de lo explicado; así como la propuesta de Aguirre, Estrada, Calero y Llaque (2007), quienes sostienen que el texto expositivo se estructura en tres partes básicas: introducción, desarrollo y cierre. Pese a los resultados

obtenido en la primera dimensión, asumimos que las variables intervinientes o desconocidas podrían conducir a resultados inesperados en la variable efecto en otras experiencias.

Con respecto a las propiedades textuales, consideramos importante la investigación de Castañeda y Ramírez (2016) quienes investigaron sobre cómo estudiantes y profesores abordan la producción textual y como aplican las propiedades textuales de adecuación, coherencia y cohesión al momento de escribir, para concluir que los estudiantes tienen un conocimiento básico de las propiedades textuales, y las aplican cuando escriben reseñas, debido a que sus profesores les comparten diferentes estrategias didácticas que les facilita el proceso de redacción; sin embargo, cuando dejan de ser atendidos, los resultados son insatisfactorios, lo que resulta preocupante, ya que no propone una alternativa. Asimismo, valoramos el estudio realizado por Medina (2020) quien propuso una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo entre pares para el desarrollo de la competencia escrita, la misma que ejecutó en tres momentos: solicitud de redacción de un ensayo expositivo a estudiantes universitarios y su posterior análisis; aplicación de un cuestionario con preguntas referentes a las propiedades textuales y al aprendizaje colaborativo; y la presentación de una secuencia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo para favorecer el desarrollo de la escritura. Concluye que los textos producidos por los estudiantes universitarios presentan serias dificultades a la hora de completar una tarea de redacción, dando cuenta que a los alumnos les cuesta reconocer cuándo un texto expositivo posee propiedades textuales de coherencia cohesión y corrección. Y con respecto a su propuesta didáctica afirma que resulta idónea potenciar la competencia escritural de manera colaborativa. Estos resultados apoyan nuestro estudio en el sentido de que los estudiantes universitarios que intentan escribir textos expositivos académicos, sin entrenamiento, y sin el acompañamiento de un programa y docente fracasan en la aplicación de las propiedades textuales, toda vez que desconocen estrategias sobre cómo enlazar ideas, generar encadenamientos, dinamizar el escrito para darle sentido a lo que escriben. Así en nuestra investigación, los resultados en el Pretest alcanzaron el 44,56% del Nivel Regular, y en el Posttest alcanzaron el 69,09% en el Nivel Excelente, lo que revela que cuando los estudiantes cuentan con el soporte teórico y práctico sobre la aplicación de las propiedades textuales al momento de escribir, las aplican y generan el entramado textual, caso contrario fracasan. Recordemos que el texto es un entramado, capaz de transmitir un mensaje que integra propiedades textuales de coherencia, cohesión,

corrección y adecuación, que permiten cumplir el objetivo (Van Dijk y Kintsch, 1978; Halliday y Hasan, 1976). Por tanto, cada propiedad textual exige un tratamiento específico en el proceso de escritura de un texto académico por parte de los estudiantes universitarios, lo cual implica dedicación y esfuerzo. En efecto, los estudiantes logran aplicar las propiedades textuales cuando escriben, producto del acompañamiento y entrenamiento constante; sin embargo, esto podría fracasar si el docente acompañante muestra limitaciones para escribir, ya que resulta una actividad que demanda, aparte del dominio teórico, de experiencia.

Con respecto a las características del texto expositivo académico los resultados fueron positivos, al revelar que en el Pretest el puntaje obtenido fue del 81,5% en el Nivel Deficiente, a diferencia del Posttest, cuyo porcentaje se trasladó al 58,4% en el Nivel Excelente, debido al acompañamiento y orientación al estudiante en el uso de estrategias relacionadas con la claridad, precisión objetividad; el uso de la tercera persona del modo indicativo, y las citas textuales y referencias, lo cual resulta una tarea muy difícil para los estudiantes que están aprendiendo a escribir. Así, nuestra investigación concuerda con lo referido por Álvarez y Ramírez (2010), sobre la escritura del texto expositivo y sus principales marcas lingüísticas y textuales, al concluir que el texto expositivo, al igual que otros géneros, requiere de una estructura textual particular, y que la enseñanza-aprendizaje en la escritura de textos expositivos es un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación del desarrollo de un proyecto de escritura. Refieren que este texto se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual que sirven para comprender e interpretar los conceptos o los objetos de estudio. La intención de exponer información configura textos y discursos que se atienen a una serie de características que aparecen en la configuración mental del sujeto y en las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento. Finalmente, con respecto a la investigación de Quiroz (2015), cuyos resultados indican que, de un total de 30 estudiantes, un 37% alcanza el nivel de logro Destacado; y concluye que la aplicación de programas de sesiones relacionadas con la escritura influye en la mejora de escritura de los estudiantes. Concordamos que los programas influyen en la escritura, sin embargo, habría que precisar aún más el uso de estrategias que den cuenta del efecto del programa, ya que considerar actividades de planificación, textualización y revisión son insuficientes.

En efecto, los resultados nos permiten afirmar que el comportamiento de esta dimensión es donde más dificultades muestra el estudiante, dada su escasa familiarización con la escritura académica, la que exige el dominio de un lenguaje claro, preciso y objetivo, el predominio del modo indicativo e impersonal del verbo, la omisión de los adjetivos antepuestos y el registro de fuentes consultadas producto de la investigación.

Por último, vale considerar que la variable interviniente que se observó durante la ejecución del programa fue la inasistencia a clases de algunos estudiantes, lo que dificultó el cumplimiento de algunas sesiones. Frente a esto se planificó actividades adicionales de soporte y acompañamiento extramuros para explicar el proceso de escritura y con ello cumplir con nuestro objetivo.

4.3 Prueba de Hipótesis

La contrastación de la hipótesis nos permitirá, en primer término, determinar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales en la Producción de Textos Expositivos Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, y, en segundo término, corroborar las hipótesis derivadas mediante una prueba estadística, previa verificación de la prueba normalidad, la misma que presentamos a continuación.

Tabla 12

Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov Pretest y Postest

Test	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pretest_ Redacción del texto Expositivo Académico	,094	176	,000	,967	176	,000
Postest_ Redacción del Texto expositivo Académico	,199	176	,000	,867	176	,000

Nota: Pretest y Postest Redacción del Textos Expositivo Académico aplicado a estudiantes del primer ciclo de la Universidad Nacional de Cajamarca-2019

Mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov hemos verificado que la distribución de los datos de la variable no es normal, dado que $\text{sig.} = 0,00 < 0,05$, entonces decidimos utilizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, puesto que tenemos más de dos grupos, y el nivel de medición de la variable es ordinal y cualitativa.

4.3.1 Prueba de Hipótesis General

- **H₀**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales no influye significativamente en el nivel de Redacción de Textos Expositivos Académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- **H_a**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales influye significativamente en el nivel de Redacción de textos Expositivos Académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Tabla 13

Prueba de Kruskal-Wallis: nivel de redacción de textos expositivos académicos

Hipótesis nula	Prueba	sig.	Decisión
La distribución de Nivel Postest Redacción de un Texto Expositivo Académico es la misma entre las categorías de carreras profesionales.	Prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula

Nota: Postest nivel de redacción del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Los resultados mediante la prueba Kruskal Wallis en el Postest Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académicos muestran que el valor obtenido p-valor = 0.00 es menor que el valor del nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$); razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de contraste general y se acepta la hipótesis alterna, es decir, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales sí influye significativamente en el Nivel de Redacción del Textos Expositivos Académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

4.3.2 Hipótesis Derivada 1_ Dimensión: Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico

- **H₀**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales no influye significativamente en la Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

- **H_a**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Tabla 14

Prueba de Kruskal-Walis: redacción de la superestructura del texto expositivo académico

Hipótesis nula	Prueba	sig.	Decisión
La distribución de nivel Postest dimensión superestructura es la misma entre las categorías de carreras profesionales.	Prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula

Nota. Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.

Según los resultados mediante la prueba Kruskal Wallis en el Postest Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico, muestra que el valor obtenido p-valor = 0.00 es menor que el valor del nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$); razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de contraste derivada 1 y se acepta la hipótesis alterna, es decir, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales sí influye significativamente en la Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

4.3.3 Hipótesis Derivada 2_Dimensión Aplicación de las Propiedades Textuales en la Redacción del Texto Expositivo Académico

- **H₀**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales no influye significativamente en la Aplicación de las Propiedades Textuales en la Redacción del Texto expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- **H_a**: El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la aplicación de las Propiedades textuales en la Redacción del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Tabla 15

Prueba de Kruskal-Walis: aplicación de las propiedades textuales en la redacción del texto expositivo académico

Hipótesis nula	Prueba	sig.	Decisión
La distribución de nivel Posttest de dimensión Aplicación de Propiedades Textuales es la misma entre las categorías de carreras profesionales.	Prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula

Nota. Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.

Según los resultados mediante la prueba Kruskal-Wallis en el Posttest Aplicación de las Propiedades Textuales en la redacción del Texto Expositivo Académico, muestra que el valor obtenido p-valor = 0.00 es menor que el valor del nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$); razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de contraste derivada 2 y se acepta la hipótesis alterna, es decir, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales sí influye significativamente en la Aplicación de las Propiedades Textuales en la Redacción del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

4.3.4 Hipótesis derivada 3: Dimensión Redacción de las Características del Texto Expositivo Académico

- **H₀:** El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales no influye significativamente en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.
- **H_a:** El Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influye significativamente en la Redacción de las Características del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Tabla 16

Prueba de Kruskal-Walis: redacción de las características del texto expositivo académico

Hipótesis nula	Prueba	sig.	Decisión
La distribución de Postest Características del Texto Expositivo Académico es la misma entre las categorías de carreras profesionales.	Prueba de Kruskal Wallis para muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula

Nota. Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0.05.

Según los resultados mediante la prueba Kruskal-Wallis en el Postest que mide la Redacción de las Características del Texto Expositivo Académico, muestra que el valor obtenido p-valor = 0.00 es menor que el valor del nivel de significancia del 5% ($\alpha = 0,05$); razón por la cual, se rechaza la hipótesis nula de contraste derivada 3 y se acepta la hipótesis alterna, es decir, el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales sí influye significativamente en la Redacción de las Características del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

Tabla 17

Prueba de Kruskal-Walis comparación de los rangos del pretest y postest: nivel redacción de un texto expositivo académico

	Rangos		
	Programas o carreras profesionales	N	Rango promedio
Pretest Nivel Redacción del Texto Expositivo Académico	Contabilidad	60	89,06
	Agronomía	37	81,09
	Medicina Veterinaria	32	91,22
	Lenguaje y Literatura	47	91,77
	Total	176	
Postest Nivel Redacción del Texto Expositivo Académico	Contabilidad	60	106,83
	Agronomía	37	106,68
	Medicina Veterinaria	32	96,06
	Lenguaje y Literatura	47	95,65
	Total	176	

Los resultados obtenidos mediante la Prueba de Kruskal-Walis que presenta los rangos sobre el Nivel de Redacción del Texto Expositivo Académico muestra que los rangos obtenidos en el Postest son superiores al Pretest de los diferentes Grupos Experimentales, lo cual indica que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales influyó en el Nivel en la Producción de Textos Expositivos Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.

CONCLUSIONES

En esta investigación se demostró que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico Textuales influyó significativamente en el Nivel de Redacción de Textos Expositivos Académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca que participaron del tratamiento, alcanzando una mejora de 61,98% en el Nivel Excelente considerando el Pretest y Postest; con un valor p de 0,000 ($p < 0,05$) mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Con ello, se cumplieron los objetivos y la hipótesis formulados al inicio de la investigación.

Con respecto a la primera dimensión, en los cuatro grupos, se demostró que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influyó significativamente en el Nivel de Redacción de la Superestructura del Texto Expositivo Académico de los estudiantes que participaron del tratamiento, alcanzando una mejora del 58,47% en el Nivel Excelente. Asimismo, en la carrera profesional de Contabilidad alcanzaron una mejora de 76,67% en el Nivel Excelente. Del mismo modo, en la carrera profesional de Agronomía alcanzaron una mejora de 75,68% en el Nivel Excelente. En la carrera profesional de Medicina Veterinaria alcanzaron una mejora de 68,75% en el Nivel Excelente. Y en el Programa de Lenguaje y Literatura alcanzaron una mejora de 53,19% en el Nivel Muy Bueno.

Con respecto a la segunda dimensión, se demostró en los cuatro grupos que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influyó significativamente en la Aplicación de las Propiedades Textuales del Texto Expositivo Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, alcanzando una mejora de 69,07% en el Nivel Excelente. Asimismo, en la carrera profesional de Contabilidad alcanzaron una mejora de 86,67% en el Nivel Excelente. Del mismo modo, en la carrera profesional de Agronomía alcanzaron una mejora de 89,19% en el Nivel Excelente. En la carrera profesional de Medicina Veterinaria alcanzaron una mejora de 81,25% en el Nivel Excelente. En el programa de Lenguaje y Literatura alcanzaron una mejora de 65,96% en el Nivel Muy Bueno.

Con respecto a la tercera dimensión, en los cuatro grupos se verificó que el Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico- Textuales influyó significativamente en la Redacción de las Características del Texto Expositivo Académico de los estudiantes

de la Universidad Nacional de Cajamarca, alcanzando una mejora del 58,42% en el Nivel Excelente. Asimismo, en la carrera profesional de Contabilidad alcanzaron una mejora de 73,33% en el Nivel Excelente. Del mismo modo, en la carrera profesional de Agronomía alcanzaron una mejora de 75,68% en el Nivel Excelente. En la carrera profesional de Medicina Veterinaria alcanzaron una mejora de 71,88% en el Nivel Excelente. Y en el programa de Lenguaje y Literatura alcanzaron una mejora de 51,06% del Nivel Muy Bueno.

SUGERENCIAS

Teniendo en cuenta la importancia de nuestra investigación y según los resultados estadísticos obtenidos, dejamos algunas sugerencias.

- ✓ Se sugiere al Decano de la Facultad de Educación difundir el Modelo Didáctico, a través de sus departamentos académicos, y de las diferentes escuelas académicos profesionales de la Universidad Nacional de Cajamarca.
- ✓ Se sugiere al Director de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación gestionar la implementación del Modelo Didáctico, ya que el contexto actual exige a los estudiantes y profesores la escritura y publicación de textos académicos.
- ✓ Se sugiere a la Directora del Departamento Académico de Idiomas y Literatura insertar la propuesta en el currículo para ser ejecutada como parte de los cursos generales de la especialidad, a fin de que los estudiantes reduzcan las serias deficiencias que muestran al escribir textos expositivos académicos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Natham.
- Aguirre, M., Calero, J., Estrada, C., & Llaque, P. (2007). *Estrategias para redactar. Procedimientos Fundamentales*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht.
- Alayza, C., Cortés, G., Hurtado, G., Mory, E., & Tarnawiecki, N. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Universidad de Ciencias Aplicadas.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*(32), 73-88. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>
- Anderson, R., & Faust, G. (1977). *Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. Trillas.
- Austin, J. (2010). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ávila, N., Gonzales, P., & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200010&lng=es&tlng=es.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Barco de Surghi, S. (1999). *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale. Erlbaum.
- Beaugrande, R. D., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Becker, G. (1983). *El capital humano. Análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Alianza Editorial.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. Prentice Hall.
- Bernal, J. (1984). *Los tres momentos estelares en lingüística*. Instituto Caro y Cuervo Series Minor.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística*. Espasa Calpe.

- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5ª ed.). Pearson Educación.
- Bunge, M. (2004). *La investigación científica, su estrategia y su filosofía* (3ª ed.). Siglo Veintiuno
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-321.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CLEE*, 6, 6380.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales* (2ª ed.). Anagrama.
- Castañeda, D., & Ramírez, K. (2016). La aplicación de las propiedades textuales: adecuación, coherencia y cohesión desde la producción de reseñas de los estudiantes de I,V y IX semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Frances de la Universidad de La Salle. (Tesis de Licenciatura). Universidad La Salle, Colombia.
- Castro, Y., & Sánchez, H. (2016). La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes. *Papeles Revista de La Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 8(15), 21-36.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=shib&db=eue&AN=122566882&lang=es&site=ehost-live&custid=s4509042>
- Chávez, T. (2015). La Producción de Textos Expositivos de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Héroes de Sierra Lumi" del Distrito de Comas – Concepción. Tesis, Huancayo.
<http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/276>
- Chomsky, N. (1957). *Competencia lingüística*. Paidós.
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo veintiuno editores.
- Centro Virtual Cervantes. (1 de mayo de 2022). Texto.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/texto.htm#:~:text=El%20texto%20es%20la%20unidad,principio%20a%20fin%20del%20texto.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.

- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones.
- Coronado, M. (2005). *Corrección de los textos escritos por los estudiantes de español*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Correa, J. (2018). *Manual básico para la escritura académica en la universidad*. CESA.
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Danilov, M. A. (1986). *El proceso de enseñanza en la escuela*. Grijalbo.
- De Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. Fondo de cultura económica.
- De Saussure, F. (2004). *Curso de lingüística general* (22ª ed.). Losada.
- Errazuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 36-52. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>
- Fernández, T., & Carvajal, M. (2000). Niveles de alfabetización en la UAA. *Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 143-159. <https://doi.org/10.33064/5crscsh286>
- Ferruci, G., & Pastor, C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad de Lima.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y vida*. Asociación Internacional.
- García, E. (2007). *Teoría de la mente y ciencias cognitivas. Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Gatica, F., & Uribarren, T. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Elsevier*, 2(5), 60-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>
- Gavari, E. I., & Tenca, P. (2017). Literacidad académica o profesional en la universidad europea del siglo XXI. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 46(2), 15-16. https://www.researchgate.net/publication/322212399_Literacidad_academica_o_profesional_en_la_universidad_europea_del_siglo_XXI
- Gómez, J. (2000). *Pragmática conceptos claves*. Abya-yala.
- Griffin, C. (1982). *Teaching Writing in All Disciplines*. Jossey-Bass Inc.
- Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica* (2ª ed.). Arco Libros.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesión in English*. Longman.

- Hernández -Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística y de análisis del discurso*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Jiménez, C. A. (2007). *Neuropedagogía, lúdica y competencias* (2ª ed.). Aula Abierta Magisterio.
- Jiménez, C. A. (2008). *El juego. Nuevas miradas desde la Neuropedagogía*. Aula abierta Magisterio.
- Kerlinger, F.N., & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento humano*. (4ª ed.). (L.E. Pineda, trans). McGraw-Hill. (Obra original publicada en 1986).
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Leal, C., & Flores, J. (2017). Efectos sobre la habilidad comunicativa escrita, de diferentes formas de agrupación de estudiantes, en el laboratorio de Química. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 18(25), 18 -34. <http://www.unam.mx/cesu/iresie>
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2ª ed.). Aique.
- Maslow, A. (2010). *La personalidad creadora* (6ª ed.). Kairos.
- Medina, F. (2020). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 49-57. <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Mendoza, E., Escobar, H., & Boza, J. (2018). Rol del Docente Universitario en el Desarrollo de la Escritura. *Didascalía: Didáctica y Educación*, 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6596586.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*.
- Morales, O., & Espinoza, N. (2002). *El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla.
- Morales, O., & Espinoza, N. (setiembre de 2005). La revisión de textos académicos en formato electrónico. *Educere*, 9(30), 333-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603009>
- Moreno, C. (2017). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L* (3ª ed.) Arco Libros.
- Moreno, F. (2008). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (2ª ed.). Ariel.
- Moyano, I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a largo del currículo universitario: opción teórica, didáctica y de

- gestión. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 34(1), 235-267. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Narvaja, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2005). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Niño, V. M. (2008). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso* (2ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Ñañez, M. V., & Lucas, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Universidad de Zulia*, 33(84), 791-817. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991028/html/index.html>
- Patiño, G. A. (2005). *Citas y referencias bibliográficas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pelayo, N., & Cabrera, A. (2001). *Lenguaje y Comunicación conceptos básicos, aspectos teóricos generales características, estructura, naturaleza, y funciones del lenguaje y la comunicación*. Los libros.
- Perdigón, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95-124. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=shib&db=fua&AN=128547385&lang=es&site=ehost-live&custid=s4509042>
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo veintiuno
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Restrepo, M. C. (2008). *Producción de textos educativos* (3ª ed.). Magisterio.
- Rey, R. (1992). *La toma de decisiones*. Aula innovación educativa.
- Reyes, G. (2009). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Arco Libros.
- Rodríguez, E. A. (2005). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rogers, C., & Jerome, F. (19996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Ruiz, J. (2015). Estrategia creativa para la capacidad de producción de textos en el área de Comunicación de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la institución educativa N.º 101092-Santa Clara –Chalamarca,2014. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Cajamarca] repositorio de la universidad Nacional de Cajamarca. Universidad Nacional de Cajamarca.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>

- Searle, J. (2009). *Actos de Habla* (7ª ed.). Cátedra.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Tavera, M. E., & Cepeda, P. (2007). *Redacción de textos formales. Manual de consulta y modelos de redacción para escolares de 5to. de secundaria*. PUCP.
- Tineo, A. (2016). *Cómo desarrollar tus habilidades lingüístico textuales. Textos continuos, discontinuos y mixtos*. Summa.
- Tolchinsky, L., Cañedo, M., Estrada, F., Gracia, M., Ángel, N. M., Pérez, M., & Pujol, A. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro.
- Universidad Nacional de Cajamarca. (2018). Modelo Educativo UNC modelo contextual centrado en el estudiante. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca.
- Universidad Nacional de Cajamarca. (2019). Reseña histórica. <http://oficial.unc.edu.pe/home/resena-historica>
- Valderrama, S., & Jaimes, C. (2019). *El desarrollo de la tesis*. San Marcos.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. un enfoque interdisciplinario*. Paidós Ibérica.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo veintiuno.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vélaz de Medrano, C., Blanco, Á., & Segalerva, A. &. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos diez años de investigación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vélaz, C., Blanco, Ä., Segalerva, A., & Del Moral, E. (1995). *Evaluación de programas y centro educativos diez años de investigación*. Ministerio de Educación y Ciencia .
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Fink.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11ª ed.). Prentice Hall.

APÉNDICES

APÉNDICE N° 1

INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

PRETEST_ TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca - 2019

Instrucción: Estimado estudiante, a continuación, te presento una rúbrica con sus dimensiones y sus indicadores. Lee cuidadosamente ambos conceptos, luego, en el reverso escribe un texto expositivo académico de tu preferencia. El tiempo máximo es de 90 minutos para terminar con esta actividad.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO		ESCALA DE CALIFICACIÓN				
DIMENSIONES		INDICADORES				
		1	2	3	4	5
SUPERESTRUCTURA	Introducción	1. La redacción del párrafo introductorio muestra cuatro oraciones delimitadas por puntos: la parte llamativa, el marco o contexto, la enunciación del tema y la anticipación.				
	Desarrollo	2. Redacta el primer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva enumerativa.				
		3. Redacta el segundo párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva comparativa.				
		4. Redacta el tercer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva causal.				
		5. Redacta el cuarto párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva problema solución.				
	Cierre	6. La redacción del párrafo de cierre evidencia un conector conclusivo, una idea principal que reitera el tema, dos ideas secundarias que sintetizan los párrafos de desarrollo, y una idea secundaria que genera la reflexión el lector.				
PROPIEDADES TEXTUALES	Coherencia	7. La redacción del texto expresa el tema específico con claridad y precisión.				
		8. La sucesión de enunciados transmite ideas con sentido completo sobre el tema, y todos los párrafos de la superestructura se integran para dar sentido al texto.				
	Cohesión	9. El texto muestra uso de conectores para establecer relaciones semánticas precisas entre enunciados y párrafos, según la estrategia discursiva.				
		10. El texto evidencia uso de referentes precisos para evitar repeticiones innecesarias y dinamizar el escrito.				
		11. El texto evidencia uso preciso de los signos de puntuación (la coma, el punto, el punto y coma).				
		12. En el texto, las oraciones mantienen la construcción lógico-sintáctica: sujeto, verbo y complemento.				
	Corrección y adecuación	13. El texto evidencia el uso de un registro lingüístico que se ajusta a la variedad académica y al destinatario.				
		14. El texto evidencia el uso preciso de letras mayúsculas y minúsculas.				
		15. El texto muestra el uso de la tilde en todas las palabras que la requieren.				
TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO	Características	16. El texto muestra el predominio de la función referencial del lenguaje, el cual permite explicar el tema con claridad, precisión y objetividad.				
		17. La redacción del texto muestra el predominio de los verbos conjugados en tercera persona del modo indicativo y del impersonal.				
		18. El texto presenta citas directas o indirectas en todos los párrafos de desarrollo y las referencias al finalizar el escrito, de manera precisa, según el formato solicitado.				
SUMATORIA						
PUNTAJE TOTAL OBTENIDO						

NIVEL	
EXCELENTE	5
MUY BUENO	4
BUENO	3
REGULAR	2
DEFICIENTE	1

POSTEST _ TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca - 2019

Instrucción: Estimado estudiante, a continuación, te presento una rúbrica con sus dimensiones y sus indicadores. Lee cuidadosamente ambos conceptos, luego, en el reverso escribe un texto expositivo académico de tu preferencia. El tiempo máximo es de 90 minutos para terminar con esta actividad.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO		ESCALA DE CALIFICACIÓN				
DIMENSIONES		INDICADORES				
		1	2	3	4	5
SUPERESTRUCTURA	Introducción	1. La redacción del párrafo introductorio muestra cuatro oraciones delimitadas por puntos: la parte llamativa, el marco o contexto, la enunciación del tema y la anticipación.				
	Desarrollo	2. Redacta el primer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva enumerativa.				
		3. Redacta el segundo párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva comparativa.				
		4. Redacta el tercer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva causal.				
		5. Redacta el cuarto párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva problema solución.				
	Cierre	6. La redacción del párrafo de cierre evidencia un conector conclusivo, una idea principal que reitera el tema, dos ideas secundarias que sintetizan los párrafos de desarrollo, y una idea secundaria que genera la reflexión el lector.				
PROPIEDADES TEXTUALES	Coherencia	7. La redacción del texto expresa el tema específico con claridad y precisión.				
		8. La sucesión de enunciados transmite ideas con sentido completo sobre el tema, y todos los párrafos de la superestructura se integran para dar sentido al texto.				
	Cohesión	9. El texto muestra uso de conectores para establecer relaciones semánticas precisas entre enunciados y párrafos, según la estrategia discursiva.				
		10. El texto evidencia uso de referentes precisos para evitar repeticiones innecesarias y dinamizar el escrito.				
		11. El texto evidencia uso preciso de los signos de puntuación (la coma, el punto, el punto y coma).				
		12. En el texto, las oraciones mantienen la construcción lógico-sintáctica: sujeto, verbo y complemento.				
	Corrección y adecuación	13. El texto evidencia el uso de un registro lingüístico que se ajusta a la variedad académica y al destinatario.				
		14. El texto evidencia el uso preciso de letras mayúsculas y minúsculas.				
		15. El texto muestra el uso de la tilde en todas las palabras que la requieren.				
TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO	Características	16. El texto muestra el predominio de la función referencial del lenguaje, el cual permite explicar el tema con claridad, precisión y objetividad.				
		17. La redacción del texto muestra el predominio de los verbos conjugados en tercera persona del modo indicativo y del impersonal.				
		18. El texto presenta citas directas o indirectas en todos los párrafos de desarrollo y las referencias al finalizar el escrito, de manera precisa, según el formato solicitado.				
SUMATORIA						
PUNTAJE TOTAL OBTENIDO						

NIVEL	
EXCELENTE	5
MUY BUENO	4
BUENO	3
REGULAR	2
DEFICIENTE	1

APÉNDICE N° 2

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA

(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, Juan Sergio Miranda Castro, identificado con DNI No 26615010, con Grado Académico de Doctor en Educación- Universidad Inca Garcilaso de la Vega hago constar que he leído y revisado los 18 ítems de la Rúbrica para Evaluar la Redacción de un Texto Expositivo Académico correspondiente a la tesis "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*" del doctorando Alcides Tíneo Tiquillahuanca.

Los ítems del segundo cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Superestructura (6 ítems), Propiedades Textuales (9 ítems), Características del Texto Expositivo Académico (3 ítems).

El instrumento corresponde a la tesis: "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*". Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° de ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
18	18	100%

Lugar y Fecha, Cajamarca, 15 de abril de 2019

Apellidos y Nombres del evaluador: Juan Sergio Miranda Castro


FIRMA DEL EVALUADOR
DNI 26615010



FICHA DE EVALUACIÓN

Apellidos y Nombres del Evaluador: Juan Sergio Miranda Castro

Título: "Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019".

Autor: Alcides Tineo Tiquillahuanca

Fecha: 15 de abril de 2019

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	


FIRMA
DNI 26615010



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA

(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, Víctor Sanchez Caceres, identificado con DNI N° 26722763, con Grado Académico de Doctor en Administración de la Educación- Universidad Privada César Vallejo hago constar que he leído y revisado los 18 ítems de la Rúbrica para Evaluar la Redacción de un Texto Expositivo Académico correspondiente a la tesis "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*" del doctorando Alcides Tineo Tiquillahuanca.

Los ítems del segundo cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Superestructura (6 ítems), Propiedades Textuales (9 ítems), Características del Texto Expositivo Académico (3 ítems).

El instrumento corresponde a la tesis: "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*". Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° de ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
18	18	100%

Lugar y Fecha, Cajamarca, 15 de abril de 2019

Apellidos y Nombres del evaluador: Víctor Sanchez Caceres


.....
FIRMA DEL EVALUADOR
DNI 26722763



FICHA DE EVALUACIÓN

Apellidos y Nombres del Evaluador: Víctor Sanchez Caceres

Título: "Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019".

Autor: Alcides Tineo Tiquillahuanca

Fecha: 15 de abril de 2019

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	


FIRMA
DNI 26722763



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA

(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, María Rosa Reaño Tirado, identificada con DNI N° 19221354, con Grado Académico de Doctora en Educación - Universidad Nacional de Cajamarca hago constar que he leído y revisado los 18 ítems de la Rúbrica para Evaluar la Redacción de un Texto Expositivo Académico correspondiente a la tesis "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*" del doctorando Alcides Tineo Tiquillahuanca.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Superestructura (6 ítems), Propiedades Textuales (9 ítems), Características del Texto Expositivo Académico (3 ítems).

El instrumento corresponde a la tesis: "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019*". Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° de ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
18	18	100%

Lugar y Fecha. Cajamarca, 15 de abril de 2019

Apellidos y Nombres del evaluador: María Rosa Reaño Tirado


FIRMA DEL EVALUADOR



FICHA DE EVALUACIÓN

Apellidos y Nombres del Evaluador: María Rosa Reaño Tirado

Título: "Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019".

Autor: Alcides Tineo Tiquillahuanca

Fecha: 15 de abril de 2019

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	✓		✓		✓		✓	
2	✓		✓		✓		✓	
3	✓		✓		✓		✓	
4	✓		✓		✓		✓	
5	✓		✓		✓		✓	
6	✓		✓		✓		✓	
7	✓		✓		✓		✓	
8	✓		✓		✓		✓	
9	✓		✓		✓		✓	
10	✓		✓		✓		✓	
11	✓		✓		✓		✓	
12	✓		✓		✓		✓	
13	✓		✓		✓		✓	
14	✓		✓		✓		✓	
15	✓		✓		✓		✓	
16	✓		✓		✓		✓	
17	✓		✓		✓		✓	
18	✓		✓		✓		✓	

FIRMA
DNI: 19221354



VALIDACIÓN DE LA PRUEBA DE ENTRADA
(JUICIO DE EXPERTOS)

Yo, Virgilio Gómez Vargas, identificado Con DNI N° 26682819, con Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación - Universidad Pedro Ruiz Gallo hago constar que he leído y revisado los 18 ítems de la Rúbrica para Evaluar la Redacción de un Texto Expositivo Académico correspondiente a la tesis "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca - 2019*" del doctorando Alcides Tineo Tiquillahuanca.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: Superestructura (6 ítems), Propiedades Textuales (9 ítems), Características del Texto Expositivo Académico (3 ítems).

El instrumento corresponde a la tesis: "*Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca - 2019*". Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

PRUEBA DE ENTRADA		
N° de ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
18	18	100%

Lugar y Fecha, Cajamarca, 15 de abril de 2019

Apellidos y Nombres del evaluador: Gómez Vargas, Virgilio

.....
FIRMA DEL EVALUADOR



FICHA DE EVALUACIÓN

Apellidos y Nombres del Evaluador: Virgilio Gómez Vargas

Título: "Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales para la Producción de Textos Expositivos-Académicos de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca – 2019".

Autor: Alcides Tineo Tiquillahuanca

Fecha: 15 de abril de 2019

Nº	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
1	✓		✓		✓		✓	
2	✓		✓		✓		✓	
3	✓		✓		✓		✓	
4	✓		✓		✓		✓	
5	✓		✓		✓		✓	
6	✓		✓		✓		✓	
7	✓		✓		✓		✓	
8	✓		✓		✓		✓	
9	✓		✓		✓		✓	
10	✓		✓		✓		✓	
11	✓		✓		✓		✓	
12	✓		✓		✓		✓	
13	✓		✓		✓		✓	
14	✓		✓		✓		✓	
15	✓		✓		✓		✓	
16	✓		✓		✓		✓	
17	✓		✓		✓		✓	
18	✓		✓		✓		✓	

FIRMA
DNI: 26682819

APENDICE 3

GUÍA DE APRENDIZAJE PARA LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICO-TEXTUALES

1. DESCRIPCIÓN

Esta guía de aprendizaje tiene por objetivo orientar el proceso de escritura del texto expositivo académico de los estudiantes del primer ciclo de la universidad, considerando los aportes de la lingüística textual, la escritura por etapas y la psicología cognitivo-constructivista. Esto permitirá el desarrollo de la competencia escrita, la cual se irá fortaleciendo de manera progresiva, con el soporte y retroalimentación docente y con la participación activa de los equipos de trabajo.

2. OBJETIVO

Lo que se persigue con el modelo didáctico no es alcanzar una receta de escritura, sino ofrecer al estudiante una alternativa sobre cómo empezar a escribir un texto académico desde principio a fin, donde él mismo pueda autorregular su proceso. Además de fomentar el trabajo en equipo, mediante la revisión en pares.

3. MODELO DIDÁCTICO

El modelo didáctico describe de manera secuencial las actividades de escritura a seguir en cada una de las sesiones de aprendizaje, las mismas que apuntan a la concreción de uno de los perfiles de egreso del estudiante de la Universidad Nacional de Cajamarca. El modelo parte del modelo de escritura por etapas, y complementa con actividades más precisas para dar cuenta del proceso. Cuenta con un inicio, proceso y salida que es el resultado del texto escrito.

4. METODOLOGIA

La aplicación del modelo exige el desarrollo de actividades estratégicas por parte del estudiante, quien cumple un rol activo en cada una de las sesiones, mediadas por el docente, por ello, inicialmente, escribirá de manera individual y lo revisará, luego compartirá su producto entre pares para recibir retroalimentación, revisarlo y corregirlo antes de la revisión final del profesor. Ello le permitirá resolver diversas dudas y fortalecer su proceso de escritura.

**CRONOGRAMA DE LAS SESIONES DE APRENDIZAJE PARA EJECUTAR EL
PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICO TEXTUALES**

DATOS GENERALES

- 1.1 INSTITUCIÓN: Universidad Nacional de Cajamarca
 1.2 TEMA: Desarrollo de Habilidades Lingüístico-Textuales
 1.3 TIEMPO: 16 semanas
 1.4 FRECUENCIA: Una sesión semanal por cada grupo experimental
 1.5 CICLO DE ESTUDIOS: Primer ciclo
 1.6 FECHA DE EJECUCIÓN: Del 22/04/2019 al 05/08/2019
 1.7 TIEMPO POR SESIÓN: 50 minutos
 1.8 DOCENTE INVESTIGADOR: Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

S	Saberes a desarrollar	Actividades estratégicas del estudiante	Fecha
1	Elección y delimitación del tema	Mediante una lluvia de ideas el estudiante elige y delimita un tema para la escritura.	22/04/19
2	Elección del destinatario y registro lingüístico	Partiendo del tema seleccionado, reflexiona, y elige a su receptor, así como el nivel del léxico que utilizará en su escritura.	29/04/19
3	Determinación del propósito comunicativo	De los variados propósitos que presentan los textos, elige el de explicar el tema seleccionado.	06/05/19
4	Búsqueda de información en diversas fuentes	Según los criterios establecidos, acude a fuentes diversas para buscar información.	13/05/19
5	Análisis y selección de información	Mediante la lectura detenida, analiza y selecciona información encontrada.	20/05/19
6	Síntesis y recojo de información	Sintetiza la información encontrada y la recoge en fichas de resumen.	27/05/19
7	Registro de fuentes consultadas	Luego de los resúmenes, registra las fuentes siguiendo un estilo de referencias.	03/06/19
8	Determinación de estrategias discursivas	Elige la estrategia enumerativa, causal, analógica y problema solución para utilizarlas en su escrito.	10/06/19
9	Organización y jerarquización de información en un esquema numerado	La información recogida en fichas, la ordena, organiza y jerarquiza por partes en un esquema numerado, que es el esqueleto del futuro texto.	17/06/19
10	Redacción de los primeros borradores	Según su esquema, inicia la escritura de su texto.	24/06/19
11	Inserción de citas y referencias	Conforme va escribiendo los párrafos inserta las citas textuales y finalizado el escrito, las referencias.	01/07/19
12	Revisión y corrección de los borradores	Terminado el primer borrador, revisa su texto para ajustarlo a las convenciones lingüísticas.	08/07/19
13	Revisión en pares	Terminada la revisión individual, se elige a un par quien revisa el texto y alcanza las observaciones.	15/07/19
14	Retroalimentación	Aunque este proceso es constante, recibe la retroalimentación del profesor.	22/07/19
15	Redacción de la versión final	Levantadas todas las observaciones, redacta la versión final de su texto expositivo académico.	29/07/19
16	Edición y publicación	Elige un medio virtual y publicar su texto para ser conocido por sus receptores.	05/08/19

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Elección y delimitación del tema
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	22/04/19
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se motiva la participación de los estudiantes, dado cuenta que será mucha utilidad el logro de la competencia escritural. - Se consulta a los estudiantes si alguna vez han escrito algún texto, enseguida, se les pide que compartan sus experiencias. - Luego se les pregunta qué estrategias utilizaron en sus escritos y estas le ayudaron a cumplir su objetivo. 	Proyector, hojas bond, lapiceros.	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Se les propone que respondan las siguientes preguntas: <i>¿sobre qué tema escribiré? ¿Cómo delimitaré mi tema?</i> - Enseguida, con la mediación del profesor, se les solicita que utilicen la estrategia “lluvia de ideas” para generar una lista de temas que les permita seleccionar uno de su interés, relacionado con su carrera profesional. - Se les pide que escriban en la pizarra y proyecten sus respuestas para luego elegir el tema de su interés. - Una vez elegido el tema lo delimitan con el soporte del docente, quien explica el riesgo de no cumplir con esta actividad. Luego determinan la extensión de su futuro texto. - Reciben la retroalimentación por parte del docente y mejoran su producto. 	Pizarra , proyector, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, celulares.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante presenta en su portafolio su tema elegido y delimitado. 	Portafolios, apuntes , hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Elección del destinatario y del registro lingüístico
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	29/04/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se consulta a los estudiantes sobre las dificultades que tuvieron para elegir y delimitar su tema de investigación, y se les ofrece el soporte inmediato de manera personalizada. - Asimismo, se les brinda retroalimentación para afinar su tema, enseguida, se les pregunta si con esta actividad es suficiente para empezar a escribir. 	Hojas bond, lapiceros,	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Con la mediación del profesor, se les pide que reflexionen y respondan por escrito las preguntas: <i>¿Para quién escribiré? ¿Cómo adecuaré mi registro lingüístico al receptor?</i> - Enseguida, el docente solicita que los estudiantes se proyecten y escriban quienes serán sus potenciales lectores, y según estos que indiquen qué tipo de registro lingüístico utilizarán para transmitir sus ideas eficazmente dada la situación concreta de comunicación. - Los estudiantes presentan sus escritos y reciben retroalimentación por parte del docente. 	Lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, celulares, proyector, papelotes.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes presentan las respuestas en su portafolio. Y el docente retroalimenta y evalúa. 	Portafolios, apuntes, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

- | | |
|-------------------------|--|
| 1 INSTITUCIÓN: | Universidad Nacional de Cajamarca |
| 2 TEMA: | Determinación del propósito comunicativo |
| 3 CICLO DE ESTUDIOS: | Primer ciclo |
| 4 FECHA DE EJECUCIÓN: | 06/05/2019 |
| 5 TIEMPO POR SESIÓN: | 50 minutos |
| 6 MODALIDAD: | Presencial |
| 7 DOCENTE INVESTIGADOR: | Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca |

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - El docente estimula y motiva la participación de todo el equipo. - Los estudiantes dialogan sobre los distintos propósitos comunicativos que se evidencian en las diferentes situaciones comunicativas en la vida diaria. 	Hojas bond, lapiceros,	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Según los materiales alcanzados sobre los diferentes propósitos comunicativos y el tema seleccionado, el docente solicita que los estudiantes respondan las siguientes interrogantes: <i>¿Qué es lo que quiero lograr con mi texto? ¿Para qué escribo?</i> <p>Enseguida, el docente solicita a cada estudiante definir claramente cuál es su intención comunicativa que los motiva a escribir, así como indicar qué tipo de texto escribirán, considerando que los propósitos comunicativos están determinados en función a los géneros textuales.</p> <p>Los estudiantes responden a las interrogantes y reciben la retroalimentación por parte del docente.</p>	Lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, celulares, proyector, papelotes.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes presentan sus productos en su portafolio. El docente retroalimenta y evalúa. 	Portafolios, apuntes, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Búsqueda información en diversas fuentes
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	13/05/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - El docente motiva la participación del equipo. - Los estudiantes dialogan sobre las diferentes fuentes en donde encontrar información que les permita escribir. 	Hojas bond, lapiceros,	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - El docente explica que los lugares de búsqueda pueden ser bibliotecas físicas o virtuales, bases de datos de disciplinas específicas, revistas científicas, o dentro del mismo Google Libros donde encuentra una gran variedad de información. <p>Asimismo, el docente les explica que la información a recoger necesita ser filtrada, validada en función al valor de autoridad, contenido y extensión; por lo tanto, pide revisar tales aspectos a los estudiantes para evitar búsquedas infructuosas o pérdida de tiempo.</p>	Lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, celulares, proyector, papelotes.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes presentan en su portafolio la lista de fuentes que utilizará para buscar información valiosa. El docente retroalimenta y evalúa. 	Portafolios, apuntes, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Análisis y selección de información
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	20/5/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se consulta a los estudiantes sobre las actividades que realizan para analizar y seleccionar información. - El docente alcanza algunas estrategias para la comprensión de lectura. 	Hojas bond, lapiceros,	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante, partiendo de su tema de interés desarrolla actividades de lectura rápida para identificar la macroestructura de las diferentes lecturas. - Además, presentan texto seleccionados y subrayados, que dan cuenta de la utilidad de las fuentes consultadas. 	Lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, celulares, proyector, papelotes.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - En su portafolio, los estudiantes presentan diversos textos seleccionados que le servirán de fuente para la escritura de su texto. - El docente retroalimenta y evalúa. 	Portafolios, apuntes, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESION DE APRENDIZAJE N° 6

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Síntesis y recojo de información
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	27/05/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Luego de haber seleccionado información, se solicita a los estudiantes reunir todas las fuentes que servirán de soporte para la escritura de su texto.	Archivos físicos y virtuales	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Con la mediación del profesor, aplican estrategias de comprensión de lectura: identificación de los temas, subtemas, ideas principales y secundarias, elaboración de sumillados y resúmenes. - Visualizan un video sobre todo el proceso de recojo de información. - Elaboran sus resúmenes y los presentan en una ficha de resumen para recibir retroalimentación. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones	40 min
Salida	- Presentan su ficha de resumen adecuado a las propiedades textuales.	Hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Registro de fuentes consultadas
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	03/06/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Luego de haber recogido la información específica, se solicita a los estudiantes reunir y ordenar toda la información .	Archivos físicos y virtuales	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes generan archivos virtuales y físicos para acopiar todas las fuentes, las mismas que las utiliza para elaborar las citas textuales y la lista de referencias. - Con la mediación del profesor, los estudiantes registran, de manera detallada, todas las fuentes que utilizaron para la búsqueda y recojo de información durante su investigación. Asimismo, los estudiantes utilizan un estilo de citas y referencias. - Reciben retroalimentación. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones	40 min
Salida	- Presentan el registro de sus fuentes consultadas y reciben retroalimentación. El docente evalúa.	Hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

8 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
9 TEMA:	Determinación de estrategias discursivas
10 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
11 FECHA DE EJECUCIÓN:	10/06/2019
12 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
13 MODALIDAD:	Presencial
14 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Por equipos, revisan reflexionan sobre los avances de su trabajo de escritura. - Revisan la estructura de un texto expositivo académico, así como las diferentes estrategias discursivas utilizadas en su construcción. 	Archivos físicos y virtuales	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Con el soporte del docente, los estudiantes identifican las estrategias discursivas enumerativa, causal, comparativa y problema solución en textos propuestos. - Desarrollan ejercicios propuestos relacionados con cada una de las estrategias discursivas, identificando su utilidad en la dinamización de la escritura. - Reflexionan cómo utilizar las estrategias para la elaboración de su esquema numerado que les permitirá la escritura de su texto. - Reciben retroalimentación. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan el número de estrategias discursivas a utilizar en la escritura de su futuro texto. Reciben retroalimentación. El docente evalúa. 	Hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Organización y jerarquización de información
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	17/06/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Una vez recogida y registrada la información, y elegidas las estrategias discursivas, se solicita establecer un breve conversatorio sobre lo trabajado hasta esta etapa y así absolver dudas.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - En el material de trabajo, identifican la estructura del texto expositivo académico y el esquema numerado. - Con la mediación del docente, y a partir de la información recogida en sus fichas de resumen, organizan su información recogida en apartados, enseguida, jerarquizan en principales y secundarias para decidir qué lugar ocuparán su futuro texto. - A manera de ensayo construyen el primer borrador del esquema numerado, lo presentan al profesor para recibir retroalimentación. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Presentan el esquema numerado. Reciben retroalimentación; el docente evalúa.	Hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Redacción de los primeros borradores
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	24/06/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Luego de haber elaborado el esquema numerado, los estudiantes reflexionan sobre la importancia de escribir, a partir de lecturas previas, considerando la secuencialidad que debe presentar un texto.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes, inician la escritura de su texto mediante la recuperación de toda la información guardada en sus archivos. - Buscan una forma verbal para expresar el contenido del esquema, considerando la característica del texto expositivo, la tercera persona del indicativo o la forma impersonal del verbo. - Redactan el texto por partes o fragmentos, según el propósito comunicativo, dando cuenta de la progresión temática. - Seleccionan un tipo de registro académico para adecuarse a su destinatario; enseguida, usa las distintas estrategias discursivas para variar la forma de explicar el tema. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Presentan sus primeros borradores para recibir retroalimentación, el docente evalúa.	Portafolio, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11

- | | |
|-------------------------|--|
| 1 INSTITUCIÓN: | Universidad Nacional de Cajamarca |
| 2 TEMA: | Inserción de citas y referencias textuales |
| 3 CICLO DE ESTUDIOS: | Primer ciclo |
| 4 FECHA DE EJECUCIÓN: | 10 /07/2019 |
| 5 TIEMPO POR SESIÓN: | 50 minutos |
| 6 MODALIDAD: | Presencial |
| 7 DOCENTE INVESTIGADOR: | Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca |

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Luego de haber elaborado el primer borrador de su texto expositivo académico, los estudiantes reflexionan sobre su escrito.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Revisan los materiales sobre estilos de citas y referencias, y resuelven ejercicios propuestos. - Enseguida, los estudiantes, validan los distintos conceptos, teorías y constructos utilizados en su escritura, mediante el uso de citas y referencias textuales. - Presentan sus escritos y reciben retroalimentación por parte del docente. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Presentan sus borradores con las citas y referencias utilizadas. El docente evalúa.	Portafolio, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Revisión y corrección de los primeros borradores
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	0824/07/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> - Se estimula la práctica de corrección de textos. - Una vez elaboradas la citas y referencias, los estudiantes reflexionan sobre el avance de su escrito. 	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Revisan los materiales sobre la importancia de la revisión y corrección de los escritos. - Los estudiantes releen, revisan, corrigen y mejoran los textos según la normativa gramatical y ortográfica, dando cuenta del buen uso de los signos de puntuación, conectores y referentes textuales, la adecuación al receptor, la objetividad del texto expositivo académico producto del lenguaje científico, y las estrategias discursivas elegidas. - Presentan sus escritos y reciben retroalimentación por parte del docente. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan sus escritos corregidos. El docente retroalimenta y evalúa. 	Portafolios, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 13

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Revisión en pares
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	15/07/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Una vez revisado el texto según las convenciones lingüísticas, nuevamente reflexionan sobre el la importancia de la revisión del texto.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Forman equipos de dos integrantes al azar y comparten los textos mutuamente. - Según una ficha de revisión elaborada por el docente, los estudiantes leen, comentan y sugieren mejoras del escrito según las exigencias de una redacción clara, limpia y precisa, además de la planificación inicial. - Cada par completa la ficha de revisión y alcanza al compañero para que levante las observaciones. - Presentan sus escritos y reciben retroalimentación por parte del docente. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Presentan sus escritos corregidos. El docente evalúa.	Portafolios, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 14

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Retroalimentación final
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	22/07/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Luego de haber recibido las sugerencias y recomendaciones del par revisor, los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la revisión del texto en pares.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes presentan su texto expositivo académico en plenaria para ser leído y comentado. - El docente alcanza las últimas sugerencias de mejora para obtener un texto expositivo académico de calidad. - Los estudiantes toman nota y corrigen sus escritos en el acto para ser presentados al docente. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas, libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Los estudiantes presentan sus escritos corregidos. El docente evalúa.	Portafolios, hojas, lapiceros, borradores	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 15

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Redacción de la versión final
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	22/07/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Los estudiantes reflexionan sobre las últimas recomendaciones de mejora del escrito hechas por el docente.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	- Los estudiantes hacen las últimas revisiones y ajustes a su texto expositivo académico. - Presentan al docente quien da el visto bueno para su publicación.	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Los estudiantes presentan sus textos expositivos académicos finales impresos. El docente evalúa.	Portafolio, archivos digitales.	5 min.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 16

1 INSTITUCIÓN:	Universidad Nacional de Cajamarca
2 TEMA:	Edición y publicación
3 CICLO DE ESTUDIOS:	Primer ciclo
4 FECHA DE EJECUCIÓN:	05/08/2019
5 TIEMPO POR SESIÓN:	50 minutos
6 MODALIDAD:	Presencial
7 DOCENTE INVESTIGADOR:	Mg. Alcides Tineo Tiquillahuanca

Momentos	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Tiempo
Inicio	- Los estudiantes buscan diversos medios digitales para publicar sus escritos.	Archivos físicos y virtuales, fichas de resumen, borradores, pizarra	5 min.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes eligen un tipo y tamaño de fuente, interlineado, sangrías para generar un texto agradable para la lectura. - Los estudiantes crean una página web o blog para que los textos sean publicados de manera alternativa. 	Archivos físicos y virtuales, papeles, lapicero, hojas , libros, borradores, plumones, pizarra.	40 min
Salida	- Los estudiantes presentan sus textos académicos publicados en la página web o blog.	Portafolios, hojas, página web, blog	5 min.

APÉNDICE N° 5

MATRIZ DE RESULTADOS DEL PRETEST Y POSTEST BASE DE DATOS

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE CONTABILIDAD: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO																						
N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	D3	
1	2	2	2	2	2	2	12	2	2	3	3	3	3	3	3	3	25	2	2	1	5	42
2	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	1	1	1	3	29
3	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	2	1	5	32
4	2	1	1	2	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	21
5	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	3	1	2	3	19	2	1	1	4	31
6	1	1	2	2	2	1	9	3	3	3	3	3	3	3	3	1	25	2	2	1	5	39
7	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	1	2	1	4	29
8	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	3	2	2	2	21	2	1	1	4	33
9	1	2	2	2	1	1	9	3	3	2	2	2	2	3	3	3	23	2	1	1	4	36
10	1	2	2	2	1	1	9	3	3	3	3	3	3	3	1	1	23	2	2	1	5	37
11	1	2	2	2	1	1	9	3	3	2	2	2	2	2	2	1	19	1	2	1	4	32
12	1	2	2	2	2	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	22
13	1	1	2	2	2	1	9	2	2	1	2	2	1	2	2	1	15	2	1	1	4	28
14	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	3	2	2	2	19	2	1	1	4	31
15	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	1	2	1	4	28
16	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	1	2	1	1	15	2	1	1	4	28
17	1	2	2	2	1	1	9	2	2	3	3	2	1	2	2	2	19	1	1	1	3	31
18	1	1	2	2	2	1	9	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	2	2	1	5	38
19	1	1	2	2	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	2	1	1	4	22
20	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12	1	1	1	3	24
21	1	1	1	2	1	1	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	1	5	30

22	1	2	2	2	2	2	11	4	4	3	4	2	4	3	3	3	30	2	2	1	5	46
23	1	1	1	2	2	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	1	1	1	3	29
24	2	2	2	2	2	1	11	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	1	2	1	4	35
25	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	3	2	2	1	20	1	1	1	3	31
26	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	1	5	31
27	1	1	2	2	2	1	9	2	2	3	3	3	3	2	2	1	21	2	1	1	4	34
28	2	2	2	2	2	1	11	3	3	2	2	2	2	2	2	1	19	2	1	1	4	34
29	1	1	2	2	2	1	9	2	2	3	3	3	3	2	1	1	20	2	1	1	4	33
30	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
31	1	1	2	1	1	1	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	1	1	1	3	28
32	1	1	2	1	1	1	7	2	1	1	1	1	1	2	2	2	13	2	1	1	4	24
33	1	1	2	2	2	1	9	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	1	2	1	4	24
34	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	2	3	3	3	26	1	2	1	4	40
35	1	1	2	2	1	1	8	1	1	1	1	1	1	2	2	2	12	2	1	1	4	24
36	1	1	2	2	1	1	8	2	2	1	2	2	1	2	2	2	16	1	2	1	4	28
37	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	1	1	1	3	27
38	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	1	1	1	1	16	2	2	1	5	29
39	1	1	2	2	1	1	8	2	2	1	1	2	1	1	1	1	12	1	1	1	3	23
40	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	2	1	1	4	27
41	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	1	1	1	3	28
42	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	3	2	2	1	18	2	1	1	4	31
43	2	2	2	2	2	1	11	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23	1	2	1	4	38
44	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	1	1	1	3	40
45	1	1	1	1	2	1	7	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	2	1	1	4	22
46	1	3	3	3	2	1	13	3	3	2	3	3	3	3	3	3	26	1	1	1	3	42
47	1	1	2	2	2	2	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	22
48	1	1	2	2	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	21
49	1	2	2	2	1	1	9	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	2	1	1	4	37
50	1	2	2	2	1	1	9	1	1	1	2	1	1	1	1	1	10	1	1	1	3	22
51	1	1	2	2	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	2	1	4	21

52	1	2	1	1	1	1	7	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12	2	1	1	4	23
53	1	1	1	2	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	19
54	2	1	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	2	2	1	5	39
55	2	2	2	2	1	1	10	3	3	3	3	3	3	1	2	2	23	2	1	1	4	37
56	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	1	2	2	2	1	16	2	1	1	4	29
57	2	1	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	2	2	1	5	42
58	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	1	5	32
59	1	1	2	2	1	1	8	2	2	2	2	2	1	2	2	2	17	2	2	1	5	30
60	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE AGRONOMÍA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	
1	1	2	2	2	2	2	2	11	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	1	1	4	32
2	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	1	1	16	2	2	1	5	31
3	2	1	2	2	2	1	10	2	2	1	2	1	1	3	1	1	14	2	1	1	4	28
4	2	1	2	2	2	2	11	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	1	1	1	3	30
5	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	1	2	1	1	15	2	1	1	4	27
6	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
7	2	2	2	2	1	1	10	3	3	3	3	3	1	2	3	2	23	1	1	1	3	36
8	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	30
9	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	1	1	2	2	1	15	1	1	1	3	26
10	2	2	2	2	2	1	11	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23	2	2	1	5	39
11	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
12	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	2	1	2	1	16	1	1	1	3	28
13	2	3	3	3	3	1	15	3	4	3	4	3	4	3	3	3	30	2	2	1	5	50
14	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	2	1	1	16	2	2	1	5	30
15	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	3	2	1	18	2	1	1	4	32
16	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	31
17	1	1	2	2	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	20
18	1	2	2	2	2	1	10	3	3	2	3	3	3	2	3	3	25	2	2	1	5	40

19	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	1	1	1	3	29
20	2	1	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	3	2	2	25	2	2	1	5	40
21	1	1	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	19
22	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23	2	2	1	5	38
23	1	2	2	2	1	1	9	2	2	3	3	3	2	2	2	1	20	2	2	1	5	34
24	3	2	2	2	2	1	12	3	3	2	3	2	2	3	3	3	24	2	2	1	5	41
25	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
26	1	1	2	2	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	21
27	1	1	1	2	1	1	7	1	1	2	2	1	1	2	1	1	12	1	1	1	3	22
28	1	1	1	2	2	1	8	1	1	2	2	1	1	2	2	1	13	2	1	1	4	25
29	1	1	1	1	1	2	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	19
30	2	1	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	30
31	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	31
32	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
33	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	1	1	1	3	29
34	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
35	1	1	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	19
36	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	2	1	5	31
37	2	1	2	2	2	1	10	1	2	2	2	2	1	2	2	1	15	2	1	1	4	29

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE MEDICINA VETERINARIA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	
1	1	1	1	2	2	2	9	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21	2	1	1	4	34
2	1	1	2	2	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	2	1	1	4	21
3	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	2	2	2	1	22	2	1	1	4	36
4	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
5	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	2	1	5	30
6	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	31
7	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	1	1	16	2	1	1	4	30
8	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	1	1	4	31

9	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23	2	2	1	5	38
10	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
11	1	1	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	3	3	2	20	2	1	1	4	34
12	1	2	2	2	2	1	10	2	2	3	2	2	1	2	2	2	18	2	1	1	4	32
13	1	1	1	2	2	1	8	2	2	2	2	2	1	2	2	2	17	1	1	1	3	28
14	1	1	2	2	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	1	1	1	3	28
15	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	1	1	4	31
16	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
17	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
18	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	30
19	3	2	2	2	2	2	13	4	4	4	4	4	3	4	4	1	32	2	2	1	5	50
20	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	3	3	1	19	2	1	1	4	32
21	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	1	3	3	1	18	1	1	1	3	30
22	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
23	1	2	1	1	1	1	7	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	1	1	4	28
24	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
25	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	32
26	3	2	2	2	2	1	12	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26	2	2	1	5	43
27	1	1	1	2	2	1	8	1	1	1	2	2	1	2	2	1	13	2	1	1	4	25
28	1	3	2	3	3	1	13	4	4	4	4	4	4	4	3	2	33	3	1	1	5	51
29	2	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	19
30	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	3	3	1	25	2	1	1	4	39
31	1	2	2	2	3	1	11	3	3	3	3	3	3	3	3	1	25	2	2	1	5	41
32	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	2	17	1	1	1	3	30

PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE LENGUAJE Y LITERATURA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	
1	2	1	2	2	2	1	10	2	2	3	3	3	1	3	3	1	21	1	1	1	3	34
2	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	30
3	1	2	2	2	2	1	10	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	1	2	1	4	31
4	1	1	1	2	2	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	20
5	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	3	1	2	3	19	2	2	1	5	32
6	1	1	2	2	2	1	9	3	3	3	3	3	3	3	3	1	25	2	1	1	4	38
7	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	29
8	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	3	2	2	2	21	2	2	1	5	34
9	1	2	2	2	1	1	9	3	3	2	2	2	2	3	3	3	23	2	1	1	4	36
10	1	2	2	2	1	1	9	3	3	3	3	3	3	3	1	1	23	2	1	1	4	36
11	1	2	2	2	1	1	9	3	3	2	2	2	2	2	2	1	19	2	1	1	4	32
12	1	2	2	2	2	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	22
13	1	1	2	2	2	1	9	2	2	1	2	2	1	2	2	1	15	1	2	1	4	28
14	3	2	2	1	1	1	10	2	2	2	2	2	4	2	2	2	20	2	1	1	4	34
15	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15	2	1	1	4	28
16	1	2	2	2	1	1	9	2	2	2	2	2	1	2	1	1	15	2	1	1	4	28
17	1	2	2	2	1	1	9	2	2	3	3	2	1	2	2	2	19	1	1	1	3	31
18	1	1	2	2	2	1	9	3	3	3	3	3	3	2	2	2	24	2	1	1	4	37
19	1	1	2	2	2	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	21
20	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12	2	1	1	4	25
21	1	1	1	2	1	1	7	2	2	2	2	2	1	2	2	1	16	2	1	1	4	27
22	1	2	2	2	2	2	11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	26	2	1	1	4	41
23	1	1	1	2	2	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	1	5	31
24	1	2	2	2	2	2	11	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20	1	1	1	3	34
25	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	3	2	2	1	20	1	1	1	3	31
26	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	30
27	1	1	2	2	2	1	9	2	2	3	3	3	3	2	2	1	21	2	1	1	4	34
28	2	2	2	2	2	1	11	3	3	2	2	2	2	2	2	1	19	1	1	1	3	33

29	1	1	2	2	2	1	9	2	2	3	3	3	3	2	1	1	20	1	1	1	3	32
30	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	2	2	1	11	2	1	1	4	21
31	1	1	2	1	1	1	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	1	1	4	29
32	1	1	2	1	1	1	7	2	1	1	1	1	1	2	2	2	13	1	1	1	3	23
33	1	1	2	2	2	1	9	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	3	23
34	2	2	2	2	2	1	11	3	3	3	3	3	2	3	3	2	25	2	1	1	4	40
35	1	1	2	2	1	1	8	1	1	1	1	1	1	2	2	2	12	2	1	1	4	24
36	1	1	2	2	1	1	8	2	2	1	2	2	1	1	2	2	15	2	1	1	4	27
37	1	2	2	2	1	1	9	2	2	3	2	2	2	1	1	1	16	1	1	1	3	28
38	1	1	2	2	1	1	8	3	3	2	2	2	1	1	1	1	16	2	1	1	4	28
39	1	1	2	2	1	1	8	2	2	1	1	2	1	1	1	1	12	1	1	1	3	23
40	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	2	1	1	4	29
41	1	2	2	2	2	2	11	2	2	3	2	2	2	2	2	1	18	1	1	1	3	32
42	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	3	2	2	1	18	2	1	1	4	31
43	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	3	3	2	2	1	23	2	1	1	4	37
44	1	2	2	2	2	1	10	3	3	3	3	2	3	3	3	1	24	2	1	1	4	38
45	1	1	1	1	2	1	7	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	1	1	1	3	21
46	2	3	3	3	2	1	14	3	3	2	2	3	3	3	3	1	23	2	1	1	4	41
47	1	1	1	2	2	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	20

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE CONTABILIDAD: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO																						
N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	
1	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	4	4	42	5	5	3	13	85
2	5	5	5	5	5	4	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	89
3	5	5	5	4	5	5	29	5	4	5	5	4	5	5	5	5	43	5	5	5	15	87
4	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	4	4	13	87
5	5	5	5	5	5	4	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	4	3	4	11	85
6	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	1	5	35

7	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
8	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	4	44	5	5	5	15	89
9	5	5	5	4	5	5	29	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	4	14	87
10	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
11	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	2	11	86
12	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	4	4	42	5	5	2	12	84
13	5	5	5	4	5	5	29	5	5	5	5	3	5	5	4	5	42	5	5	5	15	86
14	5	4	5	5	5	5	29	5	5	5	5	4	3	3	4	4	38	4	4	4	12	79
15	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	3	13	88
16	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
17	4	4	4	5	5	5	27	5	5	5	5	5	5	5	5	4	44	4	4	5	13	84
18	3	3	3	3	3	3	18	4	4	4	4	4	4	5	5	5	39	5	5	5	15	72
19	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	4	5	5	5	44	5	4	5	14	88
20	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	4	5	44	5	5	5	15	89
21	5	5	5	5	5	5	30	5	4	5	5	3	5	5	5	5	42	5	5	5	15	87
22	4	4	4	4	4	5	25	5	5	5	5	5	5	4	5	5	44	4	3	4	11	80
23	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
24	4	5	5	5	5	4	28	5	5	5	5	5	5	5	4	4	43	5	5	4	14	85
25	3	4	4	4	4	4	23	4	4	4	4	4	4	4	5	3	36	4	4	2	10	69
26	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	9	54
27	4	4	4	4	5	5	26	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	4	13	84
28	5	5	5	5	5	5	30	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	5	5	4	14	88
29	4	4	4	4	4	5	25	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	3	4	12	81
30	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	3	13	88
31	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
32	4	4	4	4	4	3	23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4	4	5	13	72
33	4	4	5	5	5	5	28	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	88
34	4	5	5	5	4	4	27	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	4	14	86
35	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	5	14	89
36	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	3	3	34	4	4	3	11	69

37	3	4	4	4	4	4	23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	15	83
38	4	4	4	5	5	5	27	5	5	5	5	5	5	5	4	4	43	4	4	3	11	81
39	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	4	3	3	10	84
40	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	3	43	5	5	4	14	87	
41	5	5	5	5	5	5	30	5	4	5	5	4	5	5	5	5	43	5	5	5	15	88
42	3	5	5	5	5	5	28	5	5	5	5	5	4	5	5	5	44	5	5	5	15	87
43	5	5	5	5	5	5	30	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	5	5	4	14	88
44	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
45	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4	4	4	12	72
46	3	3	3	3	3	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	80
47	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	5	15	88
48	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	4	5	14	88
49	5	5	5	5	5	4	29	5	5	5	5	5	4	5	5	5	44	5	5	5	15	88
50	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	5	14	89
51	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	89
52	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
53	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	4	44	5	5	5	15	89
54	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	4	5	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
55	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	9	54
56	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
57	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	4	5	44	5	4	3	12	86
58	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4	5	3	12	72
59	4	4	4	4	4	4	24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	5	14	83
60	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	4	14	89

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE AGRONOMÍA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18	
1	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
2	5	5	5	5	4	5	29	4	5	5	5	4	5	5	5	5	43	5	5	5	15	87
3	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	4	5	5	4	43	5	5	5	15	88

4	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	4	5	44	5	5	5	15	89
5	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	4	14	86
6	4	4	4	4	4	4	24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	4	4	2	10	79
7	2	2	2	2	1	1	10	3	3	3	3	3	1	3	3	2	24	1	1	1	3	37
8	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
9	1	2	2	1	1	1	8	2	2	2	2	1	1	2	2	1	15	1	1	1	3	26
10	2	3	3	3	3	3	17	3	4	4	4	4	3	4	4	4	34	4	4	3	11	62
11	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
12	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
13	2	3	3	3	3	1	15	3	4	3	4	3	4	3	3	3	30	2	2	1	5	50
14	4	4	4	4	4	4	24	4	5	5	5	5	5	5	5	5	44	3	3	2	8	76
15	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	5	15	88
16	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	4	3	5	5	5	5	42	5	5	5	15	87
17	4	5	5	4	5	5	28	5	5	5	5	5	5	5	4	5	44	5	5	3	13	85
18	3	5	5	5	5	5	28	3	5	5	5	4	4	5	5	5	41	4	5	5	14	83
19	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	3	5	4	3	3	38	4	4	4	12	79
20	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	3	5	5	5	3	41	5	5	5	15	85
21	5	5	5	5	5	5	30	5	5	3	4	4	5	5	5	5	41	4	4	4	12	83
22	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	89
23	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	89
24	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	4	5	14	87
25	4	4	4	4	4	4	24	5	5	5	4	5	5	5	5	5	44	5	5	4	14	82
26	5	5	5	5	5	5	30	3	5	3	5	5	5	5	4	5	40	5	5	5	15	85
27	3	5	4	5	5	5	27	5	5	5	5	4	3	5	5	5	42	5	5	4	14	83
28	5	5	5	4	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	5	14	88
29	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	5	5	5	15	89
30	3	4	4	4	4	4	23	5	5	5	5	5	5	4	4	5	43	5	4	4	13	79
31	4	5	5	5	5	5	29	5	5	3	4	4	5	5	5	5	41	5	5	5	15	85
32	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90
33	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	3	5	13	86

34	4	5	5	5	5	5	29	5	5	3	5	4	5	5	5	4	41	5	5	5	15	85
35	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	4	14	87
36	3	3	3	3	3	3	18	4	4	5	4	4	5	5	5	5	41	5	2	4	11	70
37	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	4	5	5	3	42	5	5	5	15	87

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE MEDICINA VETERINARIA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA							PROPIEDADES TEXTUALES										CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.				TOTAL	
	ID	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6	D1	Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15	D2	Item 16	Item 17	Item18		D3
1	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	4	5	4	13	88
2	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	44	4	5	5	14	88
3	5	5	5	5	5	4	29	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	42	5	5	5	15	86
4	5	5	5	5	5	5	30	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	4	4	4	12	86
5	3	5	5	5	5	5	28	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	42	5	5	5	15	85
6	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	42	4	5	4	13	85
7	2	2	2	2	2	2	12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3	3	3	9	48
8	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	44	5	4	3	12	85
9	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	43	4	5	5	14	86
10	4	4	4	4	4	4	24	5	5	5	5	3	5	5	2	5	40	5	5	4	14	78	
11	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	4	5	5	4	5	43	5	5	5	15	88	
12	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	3	5	5	5	43	3	5	5	13	86	
13	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	3	5	5	43	5	5	5	15	88	
14	2	4	4	4	4	4	22	4	4	4	4	3	4	4	4	4	35	4	4	4	12	69	
15	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	5	15	88	
16	2	4	4	4	4	5	23	5	4	4	4	4	4	4	4	4	37	4	4	5	13	73	
17	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18	
18	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	15	90	
19	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	3	5	5	5	3	5	41	5	5	5	15	86	
20	1	1	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	3	3	1	19	2	1	1	4	32	
21	3	5	5	5	5	5	28	5	5	5	5	4	5	5	5	5	44	4	5	5	14	86	
22	3	4	4	4	4	4	23	5	4	4	4	4	4	4	4	4	37	4	4	5	13	73	

23	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	3	5	5	5	5	43	5	5	5	15	88
24	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	3	18
25	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	4	3	5	5	5	5	42	5	5	5	15	87
26	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	4	5	4	13	88
27	2	4	4	4	4	4	22	4	4	5	4	4	5	5	4	5	40	5	5	5	15	77
28	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	4	5	14	89
29	5	4	4	5	4	5	27	5	5	4	5	5	4	5	5	4	42	4	5	4	13	82
30	4	5	5	5	5	5	29	5	5	5	5	5	5	5	5	3	43	3	4	5	12	84
31	5	4	5	5	5	5	29	5	5	5	5	3	5	5	5	4	42	5	5	5	15	86
32	3	4	4	5	4	4	24	4	4	4	3	4	5	4	4	1	33	2	2	1	5	62

POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL DE LENGUAJE Y LITERATURA: REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO ACADÉMICO

N°	SUPERESTRUCTURA						D1	PROPIEDADES TEXTUALES									D2	CARACTERÍSTICA DEL T.E.A.			D3	TOTAL
	Item 1	Item 2	Item3	Item 4	Item 5	Item6		Item 7	Item 8	Item9	Item 10	Item 11	Item12	Item 13	Item 14	Item15		Item 16	Item 17	Item18		
1	4	5	5	5	5	5	29	4	4	4	4	5	5	5	5	5	41	4	4	5	13	83
2	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	5	3	36	3	5	3	11	71
3	3	4	5	5	4	4	25	4	4	5	4	4	4	4	4	4	37	4	4	1	9	71
4	3	4	4	4	4	4	23	4	4	4	4	4	4	4	4	5	37	5	5	4	14	74
5	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	3	4	4	4	4	35	4	4	3	11	70
6	5	5	5	5	5	5	30	5	4	4	4	2	4	2	2	4	31	4	4	4	12	73
7	3	4	4	4	4	4	23	4	3	3	3	4	4	4	4	4	33	4	3	3	10	66
8	3	3	4	4	3	3	20	4	3	3	3	3	3	4	3	3	29	3	3	3	9	58
9	3	4	4	4	4	4	23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	3	3	4	10	69
10	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	2	2	2	6	51
11	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	5	4	37	5	4	4	13	74
12	4	4	5	5	5	5	28	5	5	4	4	4	4	5	2	4	37	4	4	3	11	76
13	5	4	4	4	4	5	26	5	5	5	5	3	4	4	4	4	39	4	4	5	13	78
14	4	5	5	4	4	4	26	4	4	4	4	4	4	4	4	3	35	3	3	4	10	71
15	3	4	3	4	4	4	22	4	3	4	4	3	3	4	4	3	32	3	3	3	9	63
16	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	4	3	4	4	3	3	30	3	2	3	8	56
17	2	3	3	3	3	3	17	4	4	3	3	3	3	3	3	3	29	3	3	4	10	56

18	3	3	3	3	3	3	18	4	4	3	4	4	4	4	4	4	35	3	3	2	8	61
19	3	3	3	3	3	2	17	4	4	4	4	4	4	4	5	3	36	3	4	3	10	63
20	4	4	4	4	3	3	22	4	4	4	4	4	4	4	4	5	37	4	4	5	13	72
21	3	3	3	3	3	3	18	4	4	3	3	3	4	4	4	4	33	3	3	3	9	60
22	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	4	4	4	4	31	4	3	3	10	59
23	2	4	4	4	4	4	22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4	4	4	12	70
24	4	4	4	4	4	4	24	4	4	3	3	4	3	4	4	4	33	4	4	3	11	68
25	4	4	4	4	4	3	23	4	4	3	4	3	3	4	4	4	33	4	4	3	11	67
26	4	4	4	4	4	3	23	4	4	3	4	4	3	4	4	4	34	4	4	3	11	68
27	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	4	4	2	4	5	4	32	4	4	3	11	61
28	4	4	4	4	4	2	22	4	4	4	4	3	3	4	4	4	34	4	4	3	11	67
29	4	4	4	4	4	4	24	4	3	4	4	4	3	4	4	4	34	3	3	4	10	68
30	3	3	3	3	3	3	18	3	4	4	4	4	4	4	3	2	32	2	2	2	6	56
31	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	3	3	20	2	2	3	7	39
32	4	4	4	4	2	4	22	5	5	4	4	4	4	4	4	4	38	4	3	2	9	69
33	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4	4	4	12	72
34	4	4	4	4	2	3	21	5	5	4	4	3	4	4	4	3	36	3	3	2	8	65
35	3	3	4	3	2	3	18	5	5	4	3	4	3	3	3	3	33	3	3	2	8	59
36	3	3	3	3	2	3	17	3	3	3	3	3	3	3	5	3	29	3	3	3	9	55
37	4	4	4	4	3	3	22	4	3	4	4	4	3	3	4	4	33	3	2	2	7	62
38	3	3	3	3	3	3	18	4	3	3	3	3	3	3	4	3	29	3	2	3	8	55
39	4	4	4	4	4	4	24	4	4	5	4	4	4	4	5	5	39	4	4	3	11	74
40	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	3	4	4	4	4	4	35	4	4	3	11	70
41	4	4	4	4	3	3	22	4	3	4	3	4	3	4	4	4	33	4	3	4	11	66
42	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	3	4	4	4	4	35	4	3	3	10	69
43	3	4	3	4	3	3	20	4	4	4	3	3	4	4	4	3	33	3	3	3	9	62
44	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	3	3	3	4	4	33	4	5	5	14	71
45	3	4	5	5	5	5	27	4	4	4	4	4	4	4	4	3	35	3	4	4	11	73
46	2	3	3	3	3	3	17	4	3	3	3	3	3	3	4	3	29	3	3	3	9	55
47	3	4	4	4	4	4	23	4	4	4	4	3	4	4	4	4	35	4	3	4	11	69

MATRIZ DE CONSISTENCIA

MATRIZ DE CONSISTENCIA							
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	GENERAL	GENERAL					
¿Cómo el programa de desarrollo de habilidades lingüístico-textuales influye en el nivel de redacción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?	Determinar la influencia del programa de desarrollo de habilidades lingüístico-textuales en el nivel de redacción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.	El programa de desarrollo de habilidades lingüístico-textuales influye significativamente en el nivel de redacción de textos expositivos académicos de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.	Programa de desarrollo de habilidades lingüístico textuales	Prescritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elige el tema de su interés. 2. Delimita el tema seleccionado. 3. Define el destinatario. 4. Determina el propósito comunicativo del texto. 5. Busca información en diversas fuentes. 6. Selecciona, analiza y sintetiza información de las fuentes consultadas. 7. Recoge información selecta. 8. Registra las fuentes consultadas. 9. Organiza y jerarquiza información en un esquema numérico. 10. Identifica la estructura del texto expositivo académico y las estrategias discursivas. 	Técnica: Observación sistemática Instrumentos: Lista de cotejo	POBLACIÓN: La población estuvo conformada por 1702 estudiantes ingresantes del primer ciclo 2019-1 de la Universidad Nacional de Cajamarca-Sede Central. Muestra: La muestra estuvo conformada por 176 estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de las Facultades de Ciencias Agrarias (Agronomía); Ciencias Veterinarias (Medicina Veterinaria); Ciencias Económicas Contables y Administrativas (Contabilidad); y Educación (Lenguaje y Literatura). Para la determinación de la muestra nos TIPO DE INVESTIGACIÓN: Aplicada, nivel explicativo DISEÑO: preexperimental TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS: Lista de cotejo para la variable X
PROBLEMAS DERIVADOS ¿Cómo el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?	ESPECÍFICOS Demostrar que el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS El programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye significativamente en la redacción de la superestructura del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.			Programa de desarrollo de habilidades lingüístico textuales	Escritura	

<p>¿Cómo el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?</p>	<p>Comprobar que el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.</p>	<p>El programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye significativamente en la aplicación de las propiedades textuales del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.</p>		<p>Poscritura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajusta el registro del texto al destinatario. 2. Ajusta el texto a la normativa gramatical y ortográfica vigente. 3. Afina la progresión temática y el sentido local y global del texto. 4. Optimiza el uso de los conectores en la redacción del texto. 5. Mejora el uso de referentes en la escritura del texto. 6. Mejora el uso de los signos de puntuación en la escritura dl texto. 7. Revisa la claridad y precisión del texto. 8. Ajusta el texto a la superestructura expositiva. 9. Redacta la versión final del texto. 10. Edita y publica el texto. 		<p>Prueba de entrada: Pretest Prueba de salida: Postest Utilizando una rúbrica para la variable Y.</p> <p>TÉCNICA DE PROCESAMIENTO DE DATOS</p> <p>Se utilizó la hoja de cálculo Excel, luego el software SPSS; y la prueba estadística Kruskal-Wallis, ya que los datos no se ajustaron a la distribución normal.</p>
<p>¿Cómo el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019?</p>	<p>Verificar que el programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.</p>	<p>El programa de desarrollo de habilidades lingüístico- textuales influye significativamente en la redacción de las características del texto expositivo académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2019.</p>	<p>Producción de textos expositivos académicos</p>	<p>Superestructura (introducción, desarrollo, cierre)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La redacción del párrafo introductorio muestra cuatro oraciones delimitadas por puntos: la parte llamativa, el marco o contexto, la enunciación del tema y la anticipación. 2. Redacta el primer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva enumerativa. 3. Redacta el segundo párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva comparativa. 4. Redacta el tercer párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva causal. 5. Redacta el cuarto párrafo de desarrollo en cinco o más oraciones: una temática, ubicada al inicio, y cuatro secundarias; utilizando la estrategia discursiva problema solución. 6. La redacción del párrafo de cierre evidencia un conector conclusivo, una idea principal que reitera el tema, dos ideas secundarias que sintetizan los párrafos de desarrollo, y una idea secundaria que genera la reflexión el lector. 	<p>Técnica: Observación experimental Instrumentos: Prueba de entrada: Pre test Prueba de salida: postest Rúbrica</p>	

				<p>Propiedades textuales (coherencia, cohesión, corrección y adecuación)</p> <p>7. La redacción del texto expresa el tema específico con claridad y precisión.</p> <p>8. La sucesión de enunciados transmite ideas con sentido completo sobre el tema, y todos los párrafos de la superestructura se integran para dar sentido al texto.</p> <p>9. El texto muestra uso de conectores para establecer relaciones semánticas precisas entre enunciados y párrafos, según la estrategia discursiva.</p> <p>10. El texto evidencia uso de referentes precisos para evitar repeticiones innecesarias y dinamizar el escrito.</p> <p>11. El texto evidencia uso preciso de los signos de puntuación (la coma, el punto, el punto y coma).</p> <p>12. En el texto, las oraciones mantienen la construcción lógico-sintáctica: sujeto, verbo y complemento.</p> <p>13. El texto evidencia el uso de un registro lingüístico que se ajusta a la variedad académica y al destinatario.</p> <p>14. El texto evidencia el uso preciso de letras mayúsculas y minúsculas.</p> <p>15. El texto muestra el uso de la tilde en todas las palabras que la requieren.</p>	Rúbrica	
			<p>Texto expositivo académico (Características lingüísticas)</p> <p>16. El texto muestra el predominio de la función referencial del lenguaje, el cual permite explicar el tema con claridad, precisión y objetividad.</p> <p>17. La redacción del texto muestra el predominio de los verbos conjugados en tercera persona del modo indicativo y del impersonal.</p> <p>18. El texto presenta citas directas o indirectas en todos los párrafos de desarrollo y las referencias al finalizar el escrito, de manera precisa, según el formato solicitado.</p>			