

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

ESCUELA DE POSTGRADO



**DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVOS MEDIANTE EL PROGRAMA
DIDÁCTICO COMBAPROTEX EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER
GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO DE ALTO
RENDIMIENTO DE CAJAMARCA EN EL AÑO 2016**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN,
MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

AUTOR:

Br. LINDER BARI QUISPE ALVARADO

ASESOR:

Dr. JOSÉ GERARDO MEDINA SÁNCHEZ

F-Sust: 29 de abril de 2019

Trujillo, setiembre de 2018

DEDICATORIA

A mi pequeño Antarky y sus posibilidades.

A Fe y Alegría y a los seres que, desde la educación, respiran, viven y transpiran la única y perdurable utopía: la plenitud humana.

A Ernestina Olvera, a Daniel Gonzales y a quienes con su ejemplo, práctica y enseñanzas dieron forma a mi intuitivo empeño por la construcción de un mundo mejor.

A Jaime Espinoza y a Enrique Valencia por su entrega comprometida al desarrollo de las competencias de escritura en el COAR Cajamarca.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo el determinar el impacto de la aplicación de un programa didáctico en la competencia de producción textual escrita, partiendo del problema de investigación: ¿En qué medida la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex mejora la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016? El trabajo siguió un diseño experimental, específicamente preexperimental de un grupo; en él participaron 94 estudiantes del grado señalado y fue realizado bajo un enfoque cuantitativo. Para su desarrollo se diseñó e implementó un programa didáctico bajo el enfoque comunicativo textual y sustentado en la sociolingüística; constituido por veintidós sesiones de aprendizaje enfocadas a propósitos específicos para producir textos expositivos y argumentativos; estas recuperaban aprendizajes previos para desarrollarlos o ampliarlos a través de las sesiones programadas y empleando, al inicio y final del proceso, un instrumento de evaluación validado por expertos, que recoge experiencias previas de investigaciones relacionadas. El análisis de los resultados a través de la prueba t demostró, con un $p < 5$, que existen mejoras significativas en los resultados para la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex; pues, se obtuvo una mejoría para la capacidad evaluada; asimismo, se obtuvo una mejora significativa en el nivel Satisfactorio en la mayoría de las dimensiones y subdimensiones evaluadas para textos expositivos; como también una mejoría en el nivel en Proceso en gran número de las dimensiones y subdimensiones evaluadas para textos argumentativos. Así, se concluye que, el programa Didáctico Combaprotex mejora en gran medida esta capacidad, y que gracias a la familiarización con contextos e insumos académicos empleados en él, a la comprensión y ejercitación aplicativa de los conceptos teóricos como: estructuras textuales y elementos discursivos propios de las tipologías textuales trabajadas, y al modelamiento continuo a lo largo de este programa, se mejora en gran medida la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes de tercer grado.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the impact of the application of a didactic program on the written textual production competence, starting from the research problem: To what extent the application of the Combaprotex Didactic Program improves the production capacity of expository texts and argumentatives in the students of the third grade of Secondary of Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca in 2016? The work followed an experimental, specifically pre-experimental design of a group; 94 students of the mentioned degree participated in it and it was carried out under a quantitative approach. For its development, a didactic program was designed and implemented under the Communicative-textual Approach and based on Sociolinguistics; constituted by twenty-two learning sessions focused on specific purposes to produce expository and argumentative texts; they recovered previous learning to develop or expand them through the programmed sessions and using, at the beginning and end of the process, an evaluation instrument validated by experts, which includes previous experiences of related research. The analysis of the results through the t-test showed, with $p < 5$, that there are significant improvements in the results for the production capacity of expository and argumentative texts after the application of the Combaprotex Educational Program; therefore, an improvement was obtained for the evaluated capacity; likewise, a significant improvement was obtained in the Satisfactory level in most of the dimensions and subdimensions evaluated for expository texts; as well as an improvement in the level in Process in a large number of dimensions and subdimensions evaluated for argumentative texts. Thus, it is concluded that the Combaprotex Didactic program greatly improves this capacity, and that thanks to the familiarization with contexts and academic inputs used in it, to the understanding and application practice of theoretical concepts such as: text structures and own discursive elements of the textual typologies worked, and to the continuous modeling throughout this program, the capacity of production of expository and argumentative texts of the third grade students is greatly improved.

ÍNDICE

RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	22
1.3 Objetivos.....	22
1.4 Hipótesis	23
1.5 Justificación.....	23
1.6 Limitaciones de la investigación	24
II. MARCO TEÓRICO	25
2.1 La Lengua.....	25
2.1.1 Las funciones de la lengua	28
2.1.2 La lengua escrita o escritura	30
2.1.3 Lengua estándar (LE)	33
2.2 Las competencias comunicativas.....	35
2.3 Texto, propiedades textuales y tipología	40
2.3.1 El texto.....	40
2.3.2 Propiedades del texto.....	44
2.3.3 Tipología textual.....	49
2.3.4 Los textos expositivos y textos argumentativos	51
2.4 Las macroestructuras y superestructuras textuales	58
2.4.1 Macroestructura textual	58
2.4.2 La superestructura textual.....	59
2.4.3 Marcas lingüísticas y textuales de los textos expositivo y argumentativo	64
2.4.4 El ensayo como texto expositivo y argumentativo.....	67

2.5 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA ESCUELA.....	74
2.5.1 La escritura	74
2.5.2 La escritura académica o producción de textos académicos	77
2.5.3 La escuela como contexto discursivo y el desafío de la escritura académica	81
2.6 LA DIDÁCTICA Y EL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA.....	83
2.6.1 La didáctica.....	84
2.6.2 Didáctica de la lengua.....	85
2.6.3 Bases de la didáctica de la lengua escrita.....	88
2.6.4 Didáctica de la lengua escrita	91
2.7 Vínculo entre lectura y escritura.....	97
2.8 PROGRAMA DIDÁCTICO-EDUCATIVO	102
2.8.1 Definición de Programa Didáctico	102
2.8.2 Enfoque del programa didáctico de la lengua.....	104
III. MATERIAL Y MÉTODOS	106
3.1. MATERIAL	106
3.1.1 Población	106
3.1.2 Muestra	106
3.1.3 Unidad de análisis.....	106
3.2 MÉTODO.....	107
3.2.1 Tipo de estudio	107
3.2.2 Diseño de investigación.....	108
3.2.3 Variables y operativización de variables	108
3.2.4 Instrumentos de recolección de datos	112
3.2.5 Procedimiento y análisis estadístico de datos	113
3.2.6 Procesamiento de datos.....	115
IV. RESULTADOS	116

V. DISCUSIÓN	133
VI. PROPUESTA	153
6.1. Definición	153
6.2. Fundamentación del Programa	153
6.3. Objetivos	154
6.4. Etapas	155
6.5. Organización de los contenidos	157
6.6. Programación de las sesiones	159
6.7. Evaluación del Programa Combaprotex	160
VII. CONCLUSIONES	161
VIII. BIBLIOGRAFÍA	163
IX. ANEXOS	174

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Subtipos y organización de los textos expositivos.....	54
Tabla N° 2. Recursos lingüísticos en el nivel textual en cada parte de la estructura y según el subtipo	54
Tabla N° 3: Recursos lingüísticos en el nivel textual en cada parte de la estructura y según el subtipo del texto expositivo.....	61
Tabla N° 4: Requerimientos comunes a los ensayos académicos	73
Tabla N° 5: Diferencias entre los tipos de tesis en los ensayos académicos	73
Tabla N° 6: Diferencias entre los textos académicos y los no académicos.....	78
Tabla N° 7: Características del enfoque funcional o comunicativo	101
Tabla N° 8: Población de estudio	106
Tabla N° 9: Muestra del estudio.....	107
Tabla N° 10: Operativización de variables.....	109
Tabla N° 11: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	116
Tabla N° 12: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	117
Tabla N° 13: Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	118
Tabla N° 14: Nivel de los indicadores de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	120
Tabla N° 15: Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	123

Tabla N°16: Nivel de los indicadores de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	124
Tabla N° 17: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.....	126
Tabla N° 18: Nivel de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.	127
Tabla N° 19: Contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.	129
Tabla N°20: Contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura N° 1: Componentes de las competencias comunicativas	40
Figura N° 2: Esquema ‘extendido’ del texto argumentativo	64
Figura N° 3: Finalidades de la enseñanza de la lengua	87
Figura N° 4: Disciplinas relacionadas con la enseñanza de la lengua.....	88
Figura N° 5: Modelo de expresión escrita.....	92
Gráfico N° 1: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	117
Gráfico N° 2: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	118
Gráfico N° 3: Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	119
Gráfico N° 4: Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.....	123
Gráfico N° 5: Nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca	127
Gráfico N° 6: Nivel de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca	128

I. INTRODUCCIÓN

En tiempos actuales, la mejora de la calidad educativa, entendida como logro de los aprendizajes y desarrollo de competencias, constituye uno de los principales propósitos del Estado. En esa perspectiva, los responsables de la educación en todo el mundo vienen evaluando los sistemas y los procesos educativos con especial énfasis, por sobre otros aspectos intervinientes, en los niveles de aprendizaje logrado por los estudiantes.

En Perú son hartos conocidos los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en las diversas pruebas internacionales y nacionales que miden las competencias lectoras; así, en la Prueba PISA, los estudiantes peruanos de 15 años de edad, hasta el año 2016, en un 60% se ubican en el nivel 1 y 2 (los niveles básicos,) y, según si bien “Han experimentado mejoras significativas y sostenidas a lo largo del tiempo. (...) han avanzado en cada prueba PISA mejorando su puntuación” (Gestión, 06 de diciembre de 2016, p. s.n.), aún falta avanzar, pues no se acercan aún al promedio de la OCDE. De modo similar, en las Pruebas de Evaluación Censal Escolar (ECE) del año 2007 hasta el 2014, el progreso o mejora es lenta aunque sostenida; sin embargo, Llanos Masciotti (2015) señala que: “en esta última ECE se ha dado el mayor incremento (...) en el nivel satisfactorio a nivel nacional: de 33,0% a 43,5%” (s.n.), pero, en cambio, en la ECE para segundo de secundaria: “los resultados han bajado ligeramente: de 14,7% estudiantes en el Satisfactorio en la ECE 2015 a 14,3% en la ECE 2016” (s. n.).

La problemática de la comprensión de lectura sigue llamando la atención y demandando los esfuerzos de las políticas educativas, de las autoridades, y de los maestros, por sus resultados preocupantes e imprescindibles de atender, ya que como se sabe inciden en otras capacidades y competencias; el hecho ha inducido a que los gestores educativos, la escuela y los docentes concentren sus esfuerzos en ella y descuiden el énfasis necesario para desarrollar las capacidades de producción de textos, cuyo nivel de desarrollo es también un problema, aunque menos difundido, evaluado y abordado, quizá por la complejidad de su proceso y al supuesto de su dependencia directa de la competencia lectora.

Pues, si bien la textualización como actividad humana es un comportamiento corriente, como afirma Martínez (1999), refiriéndose a la argumentación: “forma parte de la vida cotidiana y se manifiesta en las expresiones lingüísticas desde la más temprana edad, es inseparable del

proceso de socialización de su desarrollo intelectual.” (p.258); revelando que la textualización escrita es en esencia una actividad compleja en la que se ponen en juego destrezas adquiridas de utilización de la lengua, además del conocimiento de mundo, para poder concretarla. Es actividad compleja pues demanda una llamada ‘sobrecarga cognitiva’, según los estudios de Collins y Gestetner; Flower y Hayes; Beaugrande; Scardamalia, Bereiter y Goelman, ya que para escribir es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, organizarlos jerárquicamente y disponerlos en una secuencia lingüística lineal, teniendo en cuenta aspectos como estructura textual, gramatical, léxica, ortográfica, etc.; a la par que considerar las condiciones del contexto de escritura, la intención del que escribe y el tipo de lector. (Guerra, 2010, p. 1). Es decir, el escribir textos exige desplegar unas tareas de orden global como otras de orden local en un proceso nunca lineal, sino más bien, recurrente o recursivo, lo cual la hace aún más compleja en su realización.

La complejidad antes señalada contrasta con el nivel de motivación, interés, capacidad y dedicación real que las escuelas, los docentes y los estudiantes imprimen a esta competencia, pese al impulso normativo de los últimos currículos nacionales. Así pues, se tiene que la capacidad de textualización entre niños, adolescentes y jóvenes, en las instituciones educativas de Educación Media e inclusive Superior en el Perú y el mundo es mínima o deficiente. Si bien son muy diversos los factores asociados a esta problemática, a saber: el impacto de la tecnología de las comunicaciones, el entorno familiar y nivel social, el nivel educativo familiar, etc., es imposible soslayar la trascendencia de la intervención escolar y la enorme importancia e impacto que ejerce el maestro en la competencia de producción textual escrita de los estudiantes. Por ello, frente tales deficiencias de producción textual escrita y la insatisfactoria intervención del sistema escolar, actualmente, muchas Universidades latinoamericanas y peruanas contemplan en sus currículos, cursos exclusivos de redacción a fin de desarrollar estas capacidades y reducir la brecha entre las competencias reales y las competencias esperadas y favorables para los fines universitarios; de este modo, la problemática planteada se hace patente y distante de las aspiraciones del currículo.

Tal realidad, propia de la escuela primaria y secundaria, se extiende a todos sus estudiantes, y como tal, persiste en los centros donde estos se trasladen o vayan; así, en el modelo de educación desarrollado en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), cuya población está conformada por estudiantes que habiendo terminado el segundo grado de secundaria y ocupando los primeros puestos en rendimiento en su escuela pública, los estudiantes llegan

con las mismas dificultades de textualización, como ya lo han evidenciado las pruebas de entrada aplicadas en los COAR y comunicadas por la Dirección de Educación Básica Escolar para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (Debedsar), órgano rector de la Red COAR, con la recomendación especial trabajar con énfasis la producción de textos argumentativos en sus diferentes componentes estructurales y gramático textuales (Debedsar, 2015, p. 20); aludiendo a la práctica docente en aula como un elemento clave en el problema. Este hecho expresado como una limitada capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos, los dos formatos de evaluación que emplea el currículo desarrollado en los COAR, tiene un impacto grande en los resultados de evaluación final que es visible en las calificaciones que muestra el Informe Anual del Bachillerato Internacional (para los colegios de similar modelo) a los que el investigador ha accedido por su membresía institucional y en el que destacan los niveles de banda C y D (los más bajos de la jerarquía) en elementos claves de evaluación interna como el ensayo TDC, el ensayo literario, la monografía, etc., problema que es también advertido en estos colegios por los docentes de grados superiores cuando demandan de estas capacidades para generar sus textos de evaluación interna y tienen que emprender repasos y abordajes que no estaban dentro de su programa para subsanar las deficiencias.

De ese modo, pues siendo el modelo educativo único y los procesos de selección de estudiantes también, el problema en los diferentes COAR de las regiones es similar, por ello los estudiantes del COAR Cajamarca también están comprendidos en esos desniveles de capacidades de producción textual escrita, por lo que, pese a ser la primera generación en este colegio, evidencian también las deficiencias en las pruebas del Área de Comunicación administradas por los docentes responsables durante la primera semana de clases, en la que se demandaba redactar los propósitos de su incorporación al colegio y las razones por las que debería mantenerse en él, esto después de haber desarrollado un proceso informativo y persuasivo del modelo COAR y del modelo IB y sus posibilidades o expectativas y perspectivas personales y sociales. En estas pruebas breves, los estudiantes si bien todos lograron expresar razones para quedarse, no evidenciaban estructuración ni jerarquización adecuadas de ideas en un texto, no empleaban conectores y no se podía evidenciar la coherencia ni cohesión, como que también no evidenciaban manejo lexical, dominio gramatical y ortográfico adecuados, recibiendo el 68% calificaciones entre 12-14 y el 22% entre 10-11 y solo el 5% entre 15 y 17, y el 5% menor a 10; evidenciando así la desventaja de partida de los estudiantes en la capacidad de producción de textos

1.1 Antecedentes del problema

En el Perú, la problemática de deficiencias en la capacidad de producción de textos escritos es grande. En su acápite Problemas en el colegio y la universidad Ramos (2011), lo señala: “los profesores de primaria se enfocan en la apropiación de frases u oraciones; exigen su repetición y copiado.” (p. 8), evidenciando las raíces de base en el proceso escolar, el cual no logra crear un vínculo entre el registro gráfico del habla y su funcionalidad en el mundo. Así, citado por Ramos, M. (2011), Córdova (2006) afirma que: “La escuela, (...), desperdicia un momento crucial e insiste en que los cursos de Comunicación Integral trabajan el texto como una institución social autónoma, vinculada a la ciencia o a la Literatura, y alejada de la vida real y concreta (...).” (p. 8). Así se concluye que, la escuela descuida las funciones de vínculo con el entorno y las necesidades vivenciales inmediatas y concretas de lenguaje escrito, presentándolo como algo ajeno a la interacción social de los estudiantes, a lo que se suma prácticas de repetición por dictado y su asimetría de roles de actividad y pasividad (docente-estudiante), lo cual, además de solo uniformizar y modelar los textos o formatos, limita la creatividad y estandariza los resultados, evitando que el estudiante tenga reconocimiento y valoración de su producción, y se dé la ausencia de compromiso; a decir de Ramos (2011): “al no haber integrado, en los años anteriores, la escritura como medio propio de expresión, quedan condicionados a transcribir, copiar, pegar o, simplemente, imprimir las tareas”. (p. 8), reforzándose la problemática en los grados finales de primaria e iniciales de secundaria, cuando ellos transcriben como tareas contenidos de los libros texto.

Como se ve, ya la problemática ha sido planteada en sus prácticas y posibles causas en torno a ella. La competencia de escritura fue desde siempre y más hoy una necesidad con enorme demanda, pues como afirma Pérez (1998), como proyección del pensamiento, esta competencia permite tratar las ideas como elementos objetivables, ya que convierte al lenguaje en elemento de reflexión, y entre otros aportes favorece el análisis y la objetividad (p. 111), competencias hoy muy demandadas en el perfil de egreso. De ese modo, cuando trata la argumentación, Martínez (1999), citando a Camps y Dolz (1995), plantea que su enseñanza supera los simples objetivos disciplinarios y que adquiere dimensiones filosóficas, psicológicas, sociales y culturales; con un papel importante para la educación ética del ciudadano moderno. (Martínez, 1999, p. 258); por lo que, la competencia de producción escrita se constituye para la escuela en una necesidad humana imprescindible y una problemática muy desafiante como urgente de atender.

En ese sentido, hoy que el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) y el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) explícitamente plantean y recomiendan la necesidad de trabajar la redacción académica en el nivel Secundaria (Minedu, 2004, 2006, 2008; IPEBA, 2013a, 2013b). A la vez, la realidad muestra que con el afán de trabajar sobre ‘textos auténticos en situaciones reales de comunicación’, las escuelas y docentes prefieren lectura, análisis e incluso producción textual en tipologías narrativas, descriptivas, instructivas, entre otras; así lo precisa el informe de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) de Minedu, respecto a la lectura: “la práctica docente se concentra exageradamente en la lectura de textos narrativos” (UMC, 2006, p. 41). De modo similar, respecto a la producción de textos, si bien Minedu (2010) precisa que “La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los estudiantes, pero considerando, además, los textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros.” (p. 74), lo más posible es que en la escuela se prefieran las tipologías más elementales por considerar la escritura como una actividad ‘académica’, algo lejano a la realidad y demandas del estudiante. Por ello, los egresados de la educación básica poseen graves deficiencias en la producción textual, posiblemente más aún en tipologías expositivas y argumentativas, debido a que están poco habituados en la lectura y escritura de textos académicos (Fernández y Carlino, 2010; Mesía, 2008), siendo los producidos, cuando se hacen, escasos y de baja calidad, muy distantes de lo esperado por el currículo escolar y demandado por la Universidad.

Al respecto de las prácticas de textualización en la escuela, Ramos (2011) llega a sostener que las formas de trabajarla impulsan la piratería intelectual, validan la informalidad, el menor esfuerzo y la falta de probidad, como hábitos que arrastran hacia adelante, instalando además una falta de compromiso con el acto productivo del lenguaje; problemática evidente e ineludible que ha llevado a la universidad peruana a la oficialización de cursos específicos de redacción o argumentación, dejando explícito que los egresados de la educación Media no pueden formalizar sus pensamientos en un texto. (p. 9).

Datos de esta problemática nacional fueron expuestos también por la UMC (2003) respecto a los resultados de la Evaluación Nacional 2001, en su Informe Pedagógico, el cual, si bien se refiere a la producción de textos descriptivos y narrativos, anticipa la profundidad del problema con las conclusiones específicas sobre la competencia lingüística en textos

narrativos “(...) en todos los textos, las oraciones construidas presentan una sintaxis simple (...) están mal estructuradas. (...) Es posible evidenciar en el grupo superior un manejo incipiente de la concordancia.” (p. 75). Y respecto a la competencia textual, precisa: “la ausencia de elementos que le dan cohesión a los textos como los conectores, elementos referenciales y signos de puntuación adecuados (...) la falta de sustitutos, hace que (...) carezcan de riqueza léxica, siendo más bien monótonos (...), insatisfactorios (...)”. (p. 75); ahondando con el señalamiento de un mal uso de los signos de puntuación y los nexos lógicos, por parte de los estudiantes de cuarto de secundaria.

Años más tarde, UMC (2006) informaba desde la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004, en su Informe Pedagógico sobre la Producción de textos escritos en tercer y quinto grado de secundaria, sus conclusiones por aspectos sobre el nivel de esto:

- En cuanto al uso del borrador, en ambos grados, solo la tercera parte usa este espacio para escribir un borrador (...) como un paso previo a la redacción final (...). Es posible que, en muchos casos, la práctica de la escritura esté centrada en el texto como producto acabado.
- En cuanto a la adecuación a la situación comunicativa (cumplimiento de la consigna: tema y tipo de texto), presentan un mejor desempeño, los estudiantes de quinto de secundaria (78%) que los de tercero (66%). [atribuible a la mayor experiencia lectora y escritora de los estudiantes de quinto según el informe]; sin embargo, aún un alto porcentaje (22% en quinto y 34% en tercero) no cumple la consigna; encima, un 10% aproximadamente, ni siquiera escribe sobre el tema solicitado y presenta inadecuación total a la situación comunicativa planteada en la evaluación.
- En relación a la coherencia textual, en ambos grados se dan resultados muy similares: aproximadamente 75% de los estudiantes de cada grado no redactan textos organizados (no se encuentra una distribución adecuada de la información, repiten innecesariamente ideas o tienen vacíos de información y contradicciones entre ideas).
- En cuanto a la cohesión textual, tampoco se observan diferencias significativas en el uso de conectores y del punto y seguido entre los estudiantes de ambos grados. En ambos casos, aproximadamente solo la cuarta parte (25%) no presentan errores en este aspecto. [probablemente las prácticas docentes enfatizan aspectos normativos en desmedro del contenido textual y su organización, sostiene el informe]. En el uso del punto y seguido, probablemente se está obviando la importancia del uso, asignándole funciones falsas y un tratamiento meramente ortográfico y no de apoyo a la interpretación.

- En relación a la adecuación gramatical, el porcentaje de quienes no cometieron errores gramaticales fue, en tercer grado, 11%; en quinto, 17%; sin embargo, no es suficiente ya que curricularmente es una habilidad que debió alcanzarse al final del nivel primario.
- En relación al léxico, las diferencias no son significativas: aproximadamente solo 25% de estudiantes de tercero y de quinto tienen un vocabulario adecuado y preciso. (UMC, 2006, pp. 181-183).

Siguiendo la línea temporal, en la Evaluación Censal de Estudiantes 2015, aplicada a segundo grado de secundaria, que evalúa la producción de diversos textos (narrativo: anécdota, descriptivo: artículo descriptivo, narrativo: noticia y argumentativo: carta formal), se muestra: A nivel nacional, solo el 12,6 % logró el nivel Satisfactorio; la mayoría (66,9 %) se ubicó en el nivel En proceso; y cerca de la quinta parte (20,5 %), en el nivel En inicio de la competencia escrita esperada para el grado. (UMC, 2015, p. 14). A manera de detalle, en cuanto al texto argumentativo (carta formal), informa los datos siguientes: en relación con la adecuación a la situación comunicativa, solo el 38,7 % logró plantear una opinión relacionada con el tema, así como dos argumentos. Respecto al género textual, el 40,1 % escribió cartas con al menos los elementos mínimos de la situación comunicativa. El 56,3 % redactó textos apropiados al registro formal y escrito. Respecto de las ideas, el 66,7 % planteó argumentos plausibles (válidos y persuasivos). Sobre la coherencia, el 57,6 % presentan toda la información necesaria para su comprensión y la desarrollan sin digresiones, contradicciones o repetición innecesaria. En relación con la cohesión, un 57,3 % usó adecuadamente los referentes y conectores. Un 80,2 % logró lo esperado en uso de signos de puntuación (menos de 3 errores). En cuanto a la ortografía, el 51,7 % cometió pocos errores o ninguno al usar las grafías. En cuanto a la aplicación de las reglas de tildación, el 68,2 % logró lo esperado al aplicar las reglas de tildación. (UMC, p.17).

Luego de estas publicaciones, desde el Estado (Minedu) no se han hecho estudios generales sobre la producción de textos en educación Secundaria, quizá como dijimos, porque se ha priorizado la evaluación de la comprensión lectora; pero, aunque se conoce que desde el Diseño Curricular Nacional 2008, a nivel de aula los docentes han venido trabajando con mayor énfasis la producción textual, esta sigue siendo una preocupación nacional, pues las investigaciones sobre el tema se han dado a diversos niveles; no solo en Perú, sino también en estudios de todo el mundo, especialmente en los de España y Latinoamérica.

Así pues, en primer lugar, estudios a nivel internacional sobre el problema de la producción de textos escritos, especialmente académicos, realizados tanto con estudiantes que ingresan a la educación Superior, como algunos otros con estudiantes de escuela Media. De los primeros, reseñamos los desarrollados en Argentina, por tratarse estudiantes que egresaron de la secundaria y están iniciando la universidad, en los cuales Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca, y Curone (2015), tienen particulares conclusiones de las que destacamos tres: 1) la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, formando parte de la comunidad letrada, literaria y científica; 2) en función de la adecuación, coherencia y cohesión analizados, en el dominio uno “Evaluación general de la escritura”, se encontró que un tercio (33%) no manifiesta las propiedades básicas de textualización y que hay dificultad en pasar de la oralidad a la escritura; 3) con respecto al dominio dos “Revisión analítica de los procesos de discusión crítica” y dominio tres “Solidez de la argumentación”, se evidenció que, para los casos de la confrontación, discusión y conclusión de las argumentaciones, pudieron dar razones y justificarlas en un 53%, en el primer pedido, y 42%, en el segundo, cuando trabajaron a partir de un texto de opinión (informal). Sin embargo, cuando trabajaron a partir de un texto académico, prácticamente, ninguno logró ni el primero y ni en el segundo pedido; esto, explicado quizá, según lo señalado por Silvestri (2001) por la poca familiaridad de los estudiantes con textos de contenidos académicos. (p. 6). Además, concluyen los mismos Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca, y Curone (2015) similar que Carlino (2005), que en la universidad no se enseña la escritura académica, porque generalmente se asume que es una habilidad que debió lograrse en niveles educativos previos; esto se corresponde con lo que precisan Vázquez, Rosales, Jacob, Pelizza, y Astudillo (2008) que la redacción académica exige un abordaje didáctico especial que desarrolle los procesos cognitivos textuales, cuyo desencadenamiento no es espontáneo y que no basta dominar el conocimiento disciplinar. (pp. 5 – 6), logrado en la universidad, sino otros previos.

De modo similar, concluye Rosales y Vázquez (2011), mencionando entre otros a investigadores con similares conclusiones sobre la producción escrita en diversos contextos universitarios argentinos, tales como Rinaudo, 1990; Bono y De la Barrera, 1998; Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2001; Alvarado y Cortés, 2001; Moyano, 2002; Salvo de Vargas, Isuani de Aguiló y Montes de Gregorio, 2002; López y Diab, 2002; Bruno y Moro, 2004; Sayago y Melián, 2004; Fernández, 2006; Lahoz y Cuadros, 2006, dejando expresa la

problemática al señalar el nivel con que egresan de la educación Media y expresando los supuestos subyacentes en las prácticas docentes sobre escritura, así:

Algunos de los textos que se solicita elaborar a los estudiantes circulan solamente en ámbitos de estudio (...), tienen que producir textos para cuya escritura no han sido formados y para los cuales no se les suele presentar modelos. Las condiciones, las fuentes y, en cierta medida, los propósitos para escribir estos textos, son de tipo diferente a aquellos a los que han estado expuestos en otros niveles educativos. De hecho, los alumnos evidencian notables dificultades en los procesos que ponen en juego al escribir y sus textos exhiben importantes problemas de redacción. (p. s. n.).

Igualmente, Martínez, Colombo y Lombardo (2013) presentan las conclusiones sobre los resultados de la evaluación general de la escritura (adecuación, coherencia y cohesión) de las producciones discursivas escritas de alumnos ingresantes a la universidad, en Buenos Aires, en los que se pide evidenciar habilidades argumentativas. Estos señalan que:

De las 93 producciones escritas evaluadas, 37 corresponden a textos producidos a partir del texto de opinión, y 56 a texto académico, de estos, 15% (14) tuvieron una estructura predicativa. Con respecto a la adecuación: el 60% (56) consiguieron el propósito comunicativo del texto, el 82% (76) lograron mantener el mismo nivel de formalidad (o informalidad) durante todo el texto, y el 67% (62) incluyeron pronombres personales que representan al enunciador y al enunciatario de manera correcta. Con respecto a la coherencia: el 73% (68) sí presentan un asunto común, el 69% (64) mantuvieron una organización de las ideas, y en el 63 %, la información de los distintos enunciados estuvo relacionada. Por último, con respecto a la cohesión sólo de los textos donde se logró argumentar: los marcadores discursivos más utilizados fueron los conectores causales (26%, 25/95), los modificadores del enunciado (22%, 21/95), de referencia (19%, 18/95) y los conectores aditivos (14%, 13/95). (p. 198).

Concluyen, asimismo, Martínez, Colombo y Lombardo (2013) que, en función de los tópicos analizados, adecuación, coherencia y cohesión, un tercio de los textos producidos por los alumnos no manifiestan las propiedades básicas de textualización (a estas no se le hizo el análisis del dominio dos y tres que corresponde a la evaluación de la producción argumentativa). Los dos tercios de los textos sí presentaron propiedades de coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa y fueron evaluados en función de la presencia/ausencia de argumentación, encontrándose que sólo en el 20% de los textos hubo producción argumentativa (19/93); pero precisa que las producciones escritas argumentativas

a partir del texto de opinión fueron muy superiores respecto de las que partieron del texto académico (48% y 2% respectivamente). Tampoco fue homogénea la comprensión de la posición del autor, según se tratara de un texto de opinión o académico, pues para el primer caso la comprensión, fue del 100%, mientras que para el texto académico fue sólo del 43%. (p. 199).

Por su parte Araya y Roig (2014) en Costa Rica, también en educación superior, hicieron un estudio de la producción de textos escritos argumentativos sobre temáticas específicas de la ingeniería, encontraron que, en el análisis de los 15 textos considerados como borrador, sólo 01 presentó coherencia de ideas en relación con el nivel de superestructura del texto, es decir, la estructuración de un tema, desarrollo y conclusión; posteriormente, y de acuerdo con el modelo de enseñanza explícita suministrado, para la reelaboración del texto, 09 estudiantes lograron diseñar su texto de acuerdo con los elementos pertinentes a dicho nivel. (p. 1). Así, concluyen que el texto argumentativo es una actividad mental y lingüística realizada recurriendo a referentes teóricos o prácticos de diversos autores u otras estrategias como la ejemplificación, la demostración, la comparación, entre otros, para demostrar, convencer o transformar la posición sobre un tema. Comprueban que se visualizan carencias por parte del estudiantado para su construcción: tienen ideas vagas sobre la construcción de un texto argumentativo y requiere de un entrenamiento o ejercitación de habilidades para lograrlo, en muchos casos requieren de un modelo que le permita autoevaluar y constatar que va por buen camino. En este sentido, el modelo de enseñanza explícita permite mediante ejemplos, comparaciones y demostraciones ilustrar los procesos de aprendizaje de cualquier área; por esta razón, puede ser implementada en el desarrollo de cualquier temática y disciplina, pues al recibir la orientación pertinente, la construcción de sus textos mejora notablemente. (pp. 180-181); con lo cual se establece como altamente importante el modelado y ejercitación.

Asimismo, López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014) señalan que “una de las limitaciones reportadas por los estudiantes cuando ingresan a la educación superior es la dificultad para escribir textos de acuerdo a las demandas planteadas en este nivel.” (p. 10). y dan cuenta de una experiencia: el proyecto “Alfabetización académica - 2009” para fortalecer la competencia en la escritura de ensayos, con estudiantes y maestros, que incluyó la enseñanza explícita de elaboración de ensayos académicos y talleres para los maestros. Sus bases principales, tanto teóricas como metodológicas, fueron la gramática textual y el modelo de escritura por proceso en los cursos y talleres. La experiencia obtenida señala la conveniencia

de contar con una guía escrita de acuerdo con los enfoques empleados (p. 10) y confirma que la enseñanza explícita y modelada son positivos en el desarrollo de estas competencias escritas.

En segundo lugar, a nivel nacional, con estudiantes que inician estudios universitarios, se tiene en Lima, las investigaciones de Ferrucci y Pastor (2013), en un estudio de caso (investigación no generalizable) analizó el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos que inician un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada, encontrando que, de una muestra de 150 alumnos ingresantes al curso de Nivelación de Lenguaje, en prueba diagnóstica, no obtuvieron resultados homogéneos en todos los criterios e indicadores evaluados de la redacción académica; dándose sus mayores deficiencias en los criterios de organización de las ideas del texto y del párrafo, y en la ortografía, en la población que ingresa a las universidades. (p. s. n.). Este estudio, concluye que estos, pese a no encontrarse aptos para el curso de redacción de primer ciclo ya que lo desaprobaron el 82% de los matriculados, sí tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico, lo que evidencia cierta instrucción escolar en redacción; concluye que estos: 1) cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades para redacción de textos. 2) estos conocimientos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto a escritura (solo 18% aprobó la prueba). En los resultados obtenidos, solo de aquellos que desaprobaron la prueba, las deficiencias en algunos de los criterios, como organización del contenido y la ortografía se hacen más evidentes, así: el criterio que mayor desarrollo de logro alcanzó (64%) es el de ‘competencia léxico gramatical’; pero ‘ortografía’ obtuvo 32%, y ‘puntuación’, 48,25%; asimismo, el criterio ‘pertinencia y solidez del contenido’ mostró un desarrollo por debajo de lo esperado en los indicadores de explicación y sustentación de las ideas (38,5%) y discernimiento de la información adecuada para el tema (47%). 5). En el criterio de ‘organización del contenido’, al ordenar las ideas siguiendo la estructura del párrafo, lo logró solo el 61,3%; y ‘estructurar el texto’ en sus tres partes básicas, el 42%. En ‘elaboración del esquema’, el 44% no fue capaz de organizar previamente sus ideas; ‘construir la estructura oracional’, solo 59,5% fue capaz de hacerlo y ‘uso del punto seguido’, solo 47,5%; en ‘uso de los distintos tipos de coma’, solo el 48,5%. Siendo ‘Ortografía’ el criterio con mayores dificultades y por debajo de lo esperado, logrado solamente por el 32%. (pp.105-107). De este modo, el estudio evidencia dificultades en organización estructural y microestructural o de ideas y en ortografía.

Con población similar, en Tumbes, Miranda Ynga (2014) realizó una investigación sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología didáctica innovadora para la producción de textos argumentativos. Este, mediante una prueba de desarrollo aplicada a 75 alumnos de primer ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Tumbes, comparó la diferencia entre los grupos experimental y de control; los resultados confirmaron que la aplicación del ABP incidió en la producción de textos argumentativos, pues el grupo experimental mejoró significativamente dicha competencia en un 28% respecto a su rendimiento inicial, y en 23% respecto al grupo de control. Todos los estudiantes en el pretest demostraron una débil capacidad de producción de textos argumentativos; de un máximo de 15 en los indicadores, esta capacidad solo alcanzó un promedio de 8,05 de logro, algo significativamente inferior al 10,84 conseguido en la postest por el grupo experimental. Así, concluye que al aplicar el ABP como estrategia, la mejora se da en 28% frente a su rendimiento inicial, en tanto que con la metodología tradicional se impacta ligeramente. (pp. 24 - 25).

En resumen, los estudios con estudiantes que inician la Universidad, es decir, recién egresados de la educación básica o media, muestran que la producción de textos es una capacidad aún no lograda, sea por no ser trabajada con suficiente énfasis metodológico didáctico, sea por priorización de otras necesidades o porque los docentes tienen supuestos sobre la escritura formal que distancian a estos de las necesidades inmediatas del estudiante, e inclusive por alguna carencia de dominios en los docentes; hechos que quizá subsistan de algún modo en la enseñanza superior. Ya lo señalan, hablando de la argumentación en el desarrollo de ensayos, López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014): “Se trata de capacidades intelectuales muy complejas que, lamentablemente, casi nunca se enseñan ni se adquieren en la educación Básica o Media, pero que la Universidad exige de sus estudiantes en muchas de las tareas y ejercicios de diversos cursos.” (p. 7). Por ello, y porque el currículo así lo establece, resulta necesario que la escuela replantee su accionar en el desarrollo de la lengua escrita y en esa dirección necesita, desde la didáctica de la lengua, de experiencias didácticas que tengan impacto real.

En tercer lugar, también a nivel internacional, pero esta vez en niveles previos al superior, llámese nivel de enseñanza Media, Bachillerato, Secundaria u otro, se tiene estudios diversos. De ellos, consignamos, por el enfoque funcional aplicado, el de Roselló Verdeguer (2010), en España, quien desde la idea de que la puntuación no es un elemento gramatical prescriptivo solamente, sino un fenómeno complejo estudiable en el marco del texto escrito, analiza el uso

de los signos de puntuación básicos en estudiantes que cursan la enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato), desde ejercicios que plantea para que el alumno redacte textos al servicio de algún objetivo o finalidad, pues solo así los signos de puntuación, como otros elementos discursivos, contribuyen a ello. El estudio encuentra lo siguiente: los estudiantes utilizan más signos de puntuación en los textos narrativos [también en los descriptivos], y en éstos tienen mayor número de errores, quizá por la mayor libertad creativa y por factores como el ritmo muy vinculados a estos; así, en la coma, el signo más utilizado, es en donde más errores tienen, lo cual lleva a pensar en el escaso dominio no sólo de este signo, usado con frecuencia en vez del punto y seguido, sino en el manejo de la oración como unidad dotada de sentido cabal. Los estudiantes de Bachillerato obtienen mejores resultados que los de ESO, coincidiendo con muchos estudios que señalan a la puntuación como una adquisición más bien tardía y muy relacionada con la planificación textual que supone una cierta madurez; cuantitativamente, estos estudiantes utilizan menos signos de puntuación y tienen menor proporción de error en el uso del punto y seguido y la coma, lo que demuestra mayor dominio de sintaxis y mejor delimitación de las oraciones y sus partes en el texto, así como realización de una mínima labor de planificación textual, pues utilizan con mayor profusión y acierto la división en párrafos, distribuyendo el texto en unidades temáticas. Globalmente, la variable tiempo juega a favor en el curso del tiempo, pero, para un periodo siguiente (después de vacaciones) su efecto fue contrario, puesto que al comenzar el segundo año se volvía a los niveles iniciales de la experiencia, inclusive, durante el segundo año no se alcanzaron, ni mucho menos, los mismos resultados que en el primero. No obstante, en el punto y aparte, signo que más relación tiene con la planificación del texto, sí que se logró una mejora global a lo largo del tiempo. El investigador concluye diciendo que, en su opinión, los signos de puntuación han sido los relegados en enseñanza de la expresión escrita, sostiene que esta debe ir ligada a la gramática discursiva y a la didáctica de la escritura, y que la mejora de su uso conlleva también mejora de la expresión escrita. Por último, en las variables de sexo, encontró que las mujeres utilizan más signos de puntuación que los hombres y cometen, al menos en los más usuales, menos errores (en el punto y aparte, el punto y seguido y la coma); en el punto y coma, sin embargo, los hombres obtienen mejores resultados, y en los dos puntos, su logro es muy parecido para ambos sexos. En referencia al nivel sociocultural, los alumnos del nivel sociocultural alto cometen menos errores que sus compañeros del nivel medio y bajo, en todos los signos analizados; así, estas variables siguen el comportamiento de otras áreas relacionadas con la lectura y la escritura (informes PISA, Eurydice, Instituto de Evaluación del MEC, etc.), los que indican que el mayor estatus socioeconómico y cultural de los alumnos influye en sus

resultados, y que las chicas, por lo general, alcanzan rendimientos más elevados que los chicos en las tareas relacionadas con la lectura y escritura. En resumen, plantean que la puntuación es un elemento fundamental en la expresión escrita y es necesario analizar su uso en la escuela ya que a menudo sus deficiencias pasan inadvertidas o no se manifiestan claramente como los errores de tipo ortográfico, léxico o morfosintáctico. (pp. 373-380).

Las investigaciones de Gasca y Fernández (2016) en México, en un estudio experimental de un modelo instruccional para fomentar las habilidades argumentativas en estudiantes de Bachillerato mediante la elaboración de un ensayo escolar sobre un tema, partiendo de conocimientos previos y empleando un proceso de lectura y escritura recursiva, así como un proceso de planificación, textualización y revisión de borradores, concluye que “la elaboración de un ensayo escolar implica para el estudiante un complejo proceso constructivo, reflexivo y dialógico, que plantea la necesidad de una instrucción guiada y un modelaje que integre las vertientes consideradas” (p. 73) o integradas en un diseño instruccional apropiado al ensayo. Sus resultados demuestran que:

- Los estudiantes, sin llegar a cuestionar a fondo la información, lograron diferenciar entre una sección expositiva y otra argumentativa.
- Hay necesidad de proporcionar a iniciados en redacción de ensayos académicos, pautas explícitas que guíen la comprensión del género y del proceso de escritura. La instrucción, el área de conocimiento y tema ayudan a apropiarse de la estructura del ensayo.
- En relación con la secuencia argumentativa del ensayo, todos los estudiantes lograron plantearla con apoyo del cuadro guía proporcionado en el proceso, este les permitió generar razones para defender su tesis, considerar las pruebas sustentadoras y distinguirlas de las opiniones.
- La actividad práctica reflexiva y orientada sobre los distintos tipos de argumentos, permite que puedan adentrarse en el léxico argumentativo específico.
- Desde la perspectiva didáctica, lo que les resultó más complicado fue plantear la garantía, pues les obligó a interpretar y reflexionar sus pruebas, como a articular lógicamente sus argumentos.
- Es necesario abordar la fase de pruebas en más tiempo, de manera específica, pautada y brindando retroalimentación debida y plantear actividades que los estimulen a moverse entre distintas perspectivas, a pasar a un papel antagónico y a tomar distancia, antes de formarse una opinión, así defender posturas con mayores recursos.

- La mayoría logró generar al menos tres argumentos válidos y considerar otras perspectivas, independientemente de su desempeño previo y promedio de asignatura, siendo importante la instrucción guiada y la estructura del modelo propuesto.
- Por último, con la instrucción guiada, los estudiantes pudieron producir su ensayo a partir de una enseñanza explícita con textos modelo, la lectura crítica, la reflexión oral y escrita para poder tomar una postura, dando el salto de la opinión simple a la argumentación sustentada. (pp.90-91).

Por otra parte, Bolívar Romero y Montenegro De la Rosa (2012), en Cuba, presentan resultados de una investigación cuantitativa cuasi experimental que experimenta una Estrategia Didáctica para mejorar la Producción de Textos Escritos Argumentativos en estudiantes de Décimo Grado. Estos señalan que los estudiantes evidenciaban dificultades al momento de producir este tipo de textos, veían la escritura como una tarea muy compleja y que tenían claridad sobre lo que es un texto argumentativo. Luego de la aplicación de la estrategia, los resultados obtenidos evidencian un progreso significativo de las estudiantes del grupo experimental, pues señala que solo algunas no alcanzaron las metas propuestas, debido a la falta de compromiso durante su aplicación. Pero precisan, no obstante, que la aplicación de la estrategia, en los textos se observan dificultades para: mostrar la relación entre la tesis y los argumentos, para la introducción de contraargumentos, para indicar la autoría de ideas insertadas en sus textos y para considerar los criterios de planificación, revisión y reescritura al escribir. Por ello, afirman que se requiere vincular a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo, permanentemente, en la enseñanza de la producción textual argumentativa. (pp.102-103). Este estudio evidencia la necesidad de un enfoque colectivo en la construcción del texto para mejorar su producción.

Asimismo, en Colombia, Córdoba Penagos y Garzón (2011) realizaron un estudio experimental, en dos centros de educación, con estudiantes del noveno grado de Educación Básica para mejorar sus competencias de producción de textos escritos argumentativos; partió de un diagnóstico que arrojó que, en su mayoría, desconocen el concepto de texto argumentativo, sus partes conformantes y su función social, el 92% no establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones, el 100% no usa conectores; el 77% no ofrece al lector distintas clases de argumentos para defender sus ideas, el 72% no apoya sus argumentos en citas y referentes teóricos. Su análisis (recogiendo ideas de varios investigadores) atribuye esto al hecho que los estudiantes desconocen las herramientas cognitivas e interactivas en

lectura y escritura, al escaso desarrollo de la capacidad argumentativa para textualizar, al desconocimiento de la realidad actual sobre el tema planteado, al escaso dominio gramatical, lexical, discursivo para textualizar; así como a la práctica orientadora tradicional en textualización y poco dominio de aspectos formales y estrategias argumentativas. Su investigación plantea como conclusiones: la enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto argumentativo (el experimentado), ayuda a desarrollar competencias y habilidades para identificar características de los textos argumentativos; la utilización de herramientas metodológicas como el cine foro permite desarrollar habilidades y competencias para interpretar analizar, planear y producir textos argumentativos con ajuste a situaciones y condiciones requeridas; permite desarrollar pensamiento crítico y valoración del texto y la argumentación en las actividades sociales y cotidianas. (p. 88). Destacan estos investigadores los efectos de la deficiente desarrollo de las destrezas argumentativas: la incapacidad para el desenvolvimiento académico profesional, la falta de pensamiento autónomo, crítico y reflexivo; la escasa producción de conocimiento, insuficiente amplitud para argumentar y opinar, la incoherencia en la textualización, el deficiente desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas, el deficiente dominio de aspectos formales del texto escrito y de las estrategias argumentativas. (Córdoba Penagos y Garzón, 2011, p.88).

También en Colombia, Gil Patiño y González López (2011), investigan el efecto de una secuencia didáctica en la producción de textos argumentativos en estudiantes de décimo grado, en él concluyen que es de vital importancia el explicitación de la teoría argumentativa para la producción textual escrita; pues permite apropiarse progresivamente de las diversas variables del discurso y posibilita utilizar estrategias para garantizarla. Sus resultados de Pretest indican que, si bien presentaron ilación de las oraciones, hacía falta mejorar procesos de estructuración del texto, dificultades en relación de citas, fuentes y ejemplos, tampoco ubican el escrito en un contexto, o en relación con otros textos, sino sus posturas emergen desde sus vivencias. En términos generales, los procesos de producción de textos argumentativos cortos, se ubica en las valoraciones inadecuadas, más o menos adecuadas y adecuadas [cuantitativamente en descenso]. Después de la implementación y desarrollo de la secuencia didáctica el postest, y al evaluar nuevamente a los estudiantes se encontró que mejoraron de manera significativa en la producción de textos argumentativos; pero fundamentalmente, en el desarrollo de estrategias cognitivas, orientadas al reconocimiento de la estructuración gramatical, al desarrollo de tema y subtemas, y la construcción de la secuencia argumentativa, así como a la contextualización y orientación del discurso a los

posibles interlocutores. En suma, la implementación de la Secuencia Didáctica, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, que incide en el explicitación adecuada de la secuencia argumentativa, favorece el proceso de producción de discurso reflexivo y persuasivo. (pp. 81-82).

En cuarto lugar, ya nivel nacional, pero en las escuelas peruanas de nivel secundaria, se tiene el estudio teórico-práctico realizado por Mezones (2015) sobre la enseñanza de la lengua, considerando 04 dimensiones de análisis: 1) psicosocial y cultural, 2) epistemológica, 3) de la práctica educativa y 4) lingüística, concluye y comenta que:

1. En términos generales que “en los centros educativos aún no hay un trabajo docente totalmente caracterizado por concretar un enfoque comunicativo por competencias en todos sus aspectos. Hay dimensiones en las (...) aún no trabajan con precisión y claridad de principios al respecto.” (p. 305).

2. En términos específicos, en torno a dos aspectos, Mezones (2015) concluye lo siguiente:

2.1 En ‘Diagnóstico de la enseñanza de la lengua’:

a) En la dimensión psicosocial y cultural: se da la comunicación pedagógica en la que los profesores y estudiantes son conscientes del valor sociocultural de la lengua como medio de comunicación fundamental. Hace falta incidir en actividades de clase significativas para evitar una contraposición entre los aprendizajes escolares y el uso de la lengua en la interacción de la vida diaria. El perfil mediador no es predominante en todas las escuelas, pero los docentes procuran el acompañamiento de los aprendizajes, individual o grupal.

b) En la dimensión epistemológica: a pesar de entender las competencias como un saber holístico, también se le asocia con el dominio procedimental o con el saber hacer. (p. 305).

2.2 En ‘Habilidades comunicativas’, concluye Mezones (2015) que se desarrollan con distintos matices en las clases de lengua, afectando así los niveles de logro:

c) En la dimensión de la práctica docente: hay una consideración práctica de los principios de un enfoque didáctico constructivo: una percepción positiva con el respeto a la diversidad, se toman en cuenta los conocimientos previos; pero, que la enseñanza sigue siendo altamente transmisora; que el diseño curricular tiene una función orientadora y favorable a la formación por competencias, y la planificación se da en relación con dos aspectos: la temática a desarrollar y el nivel de dificultad. En cuanto a la forma de evaluación utilizada, que esta tiene un carácter diagnóstico al inicio del

proceso; que se la concibe con funciones correctivas durante el proceso (corregir lo malo), con carácter confirmativo (dar visto bueno a lo correcto); orientada con fines selectivos al final del proceso; asimismo, que existe un predominio de la heteroevaluación sobre las otras formas.

- d) En la dimensión lingüística: se toma en cuenta el texto como unidad lingüística, pero aún hay una tendencia a considerar unidades menores: palabras, frases, oraciones, fuera de este marco textual. Se utiliza y enfatiza la clasificación textual según la modalidad discursiva: expositivos, narrativos, descriptivos, argumentativos y dialógicos; pero, se le desvincula de su uso, alejándolos de los contextos significativos, o sea de su valor funcional de las tipologías textuales. La gramática sigue siendo asunto de interés y prima la característica de corrección en las clases de lengua. (pp. 306-309).

Asimismo, en la región norte del Perú, en Lambayeque, Espinoza (2015) realizó un estudio experimental en el que ensaya un modelo didáctico para desarrollar competencias de producción de textos académicos (expositivos y argumentativos) con estudiantes de quinto de Secundaria, a partir de 04 competencias curriculares: planifica, redacta, revisa y edita. Concluye que este tiene impactos positivos en las competencias estudiadas. Su Pretest arroja que los estudiantes presentan dificultades para expresarse académicamente por escrito; así: en cuanto a ‘planificación textual’, los estudiantes elijen un tema general no delimitado, no clarifican su propósito, ni determinan la tipología y estructura textual a construir, y no consideran a su audiencia; en cuanto a la ‘planificación del contenido’, solamente listan sus ideas en viñetas sin mayor relación entre ellas, o con escasa unidad temática. En ‘textualización’, no escriben una tesis, redactan sobre una temática distinta a la planteada, las ideas se presentan como un conglomerado y escasa claridad argumentativa; asimismo, los párrafos solo plantean un listado de enunciados, no consideran la superestructura, la secuenciación de ideas y el cohesionado es parcial, el manejo de fuentes documentales es escasísimo, no hay manejo de citas y referencias; en ‘revisión-corrección’ existe un uso inadecuado de los marcadores textuales, sin precisión en la relación lógico semántica, y las reglas ortográficas y gramaticales (letras, tildes, signos de puntuación, concordancia gramatical) no son aplicadas, presentándose digresiones; en ‘revisión y edición’, los estudiantes no dan importancia a la revisión y corrección de borradores, ni a la presentación formal de los textos. (p. 351). Luego de aplicado el modelo, en comparación a la evaluación diagnóstica, el postest arroja que los estudiantes que tuvieron un bajo nivel de desarrollo (media: 0.937), nivel de desempeño receptivo (04.68 en escala vigesimal), luego de la

aplicación del modelo didáctico se elevó significativamente el nivel de desempeño (media: 2.992), nivel de desempeño autónomo (14.96 en vigesimal). Finalmente, su estudio concluye que el modelo didáctico que trabaja las cuatro fases vinculadas a las 04 competencias señaladas, bajo el enfoque comunicativo textual, resulta ser una herramienta intelectual eficaz para desarrollar las competencias, ya que permite vincular los aportes teóricos disciplinares y la lingüística textual generando efectos positivos en las competencias de escritura de textos académicos. (pp. 354).

Finalmente, a nivel local, sobre la enseñanza de la producción textual en Secundaria, se tiene la investigación preexperimental de Suárez Rioja (2012), en Cajamarca, quien ensaya la aplicación de estrategias metodológicas activas para la producción de textos en alumnos de segundo grado de Secundaria; este registra en el pretest los rasgos siguientes: léxico limitado, limitada producción escritas y ausencia de coherencia, escasez de aspectos de creatividad en la comunicación. Sin embargo, luego de aplicadas las estrategias experimentales diseñadas, el post test, en las dimensiones ‘competencia comunicativa’ y ‘creatividad’ demuestra que la mayoría de alumnos pasaron del nivel malo al bueno, 80% (16) y 95% (19) respectivamente, en ambas dimensiones; este estudio muestra avances significativos (la diferencia de medias: competencia comunicativa, 7.100; creatividad, 9.556) que llevan a concluir que la aplicación de estrategias metodológicas activas tiene una influencia significativa en la capacidad de producción de textos. (pp. 78-79).

Este es el contexto en el que se llega a la problemática también persistente en los actuales Colegios de Alto Rendimiento (COAR), de los que su antecedente inmediato es el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – Lima, y en los que confluyen los estudiantes más destacados de la educación pública nacional, después de haber superado rigurosas pruebas de selección, entre las que figuraban las de comprensión de lectura y producción de textos (hasta el 2014). Estas pruebas evidenciaban que la producción de textos como capacidad, sigue siendo una deficiencia en estos estudiantes que concluyeron segundo grado de Secundaria, pues no presentan desarrolladas las habilidades textuales en el nivel esperado para su edad y para las exigencias del Curricular vigente, y aún menos para el currículo en el que serán inmersos en la Red COAR: el del Programa del Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional, de nivel preuniversitario en el estándar mundial. Los archivos de evaluación internos del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, como también los registros de tercer grado del primer bimestre en escala vigesimal, en los cuales los estudiantes de ubican

el nivel Inicio (0-11), el 6.6%; en Proceso (12-14), el 53.33%; en Suficiente (15-16), el 33.33%; y en satisfactorio (17-20), solo el 6.67%. (Sianet Cmspp, 2013, s. n.). En tanto que, el informe de la Prueba de Entrada de Producción de Textos 2015, aplicada por la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (Debedsar), a todos los estudiantes de tercero de secundaria de la Red de Colegios de Alto Rendimiento, la cual evalúa las capacidades de “Plan de escritura como proceso de composición”, “Adecuación a la consigna o a la situación comunicacional”, “Registro o lenguaje en contexto situacional”, “Coherencia textual”, “Cohesión textual”, “Adecuación gramatical” (concordancia de género, número y persona: morfosintaxis), “Manejo lexical” (conocimiento vocabular), “Ortografía” (tildación, uso de mayúsculas y uso de grafías), revela que los estudiantes se ubican en el nivel equivalente al suficiente para iniciar el currículo, signado como nivel 2, el 17.4%; en el nivel equivalente a en proceso de adquirir las habilidades de partida, signado como nivel 1a, el 52.2%; y para el nivel equivalente a no logrado en cuanto a habilidades de partida, signado como nivel 1b, el 30.4% de ellos. (Debedsar, 2015, p. 5). Desde el 2016, al suspenderse la Prueba de Producción de textos en el Proceso Único de Admisión a la Red COAR, la problemática se mantiene como una traba para desarrollar con éxito el currículo de alto nivel que implementan estos colegios y cuya evaluación curricular se da mayoritariamente mediante pruebas tipo ensayo. En función de ello, la misma Dirección de Educación Básica Escolar para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (Debedsar), órgano rector de la Red COAR, recomienda en su Informe técnico pedagógico 2015: “hacer énfasis en la producción de textos argumentativos, en su estructura, secuencia y organización; (...) aspectos textuales, tales como la coherencia y cohesión de ideas que aseguren el mensaje, la intención, la tesis y la argumentación de la postura o el punto de vista.” (Debedsar, 2015, p. 20). Y, por su parte, la prueba de entrada de área que fuera aplicada a estos estudiantes en el área de Comunicación, determinó la existencia del problema con las características siguientes para los textos solicitados, tanto expositivos como argumentativos de respuesta abierta: el 70% de los estudiantes no abordó ni empleó con suficiencia la información suministrada en el tratamiento de los tópicos solicitados en cada texto, el 98% no empleaban ni bosquejaban un plan de texto y no se visualizaba ideas claras; los textos no responden con claridad a la consigna planteada, no desarrolla suficientemente las ideas para lograr explicar (65%), o argumentar (82%) de manera convincente; el 76% en los textos expositivos no lograba procesar y usar la información en forma lógica y estructurada que revele un pensamiento ordenado, en tanto, que en los textos argumentativos el 86% no lograba procesar y usar la información en una

lógica que revele razonamiento. Asimismo, el 88% para ambos textos no logra formular la idea central rectora o la tesis de modo claro y contundente que revele un propósito concebido. Un 78%, además, no logra desarrollar la idea central explicitada o implícita, en sus subcomponentes de exposición en el texto expositivo y el 84% no logra expresar las razones o sus argumentos de modo convincente. Tampoco logra presentar la diversidad de aspectos o de perspectivas (el 70% en textos expositivos) y de posturas (el 80% en textos argumentativos), igualmente en los textos argumentativos el 90% no logra presentar una conclusión razonada y contundente. La gran mayoría no logra emplear la secuencia discursiva apropiada y eficaz que permita causar el efecto esperado de explicar (el 65%) o de defender o persuadir (el 82%). Por otra parte, el 100% de los estudiantes no incorporaron citas en el texto bien integradas y con eficacia contributiva a los fines, los pocos que incorporaban citas no cumplían ninguno de las dos cualidades. Tampoco quienes incluían citas, lo hicieron en formatos normativos siendo que el 100% no conoce la normativa. Los textos en ambos casos, presentan en un 89% varias deficiencias (más de 5 en el texto) de coherencia: repeticiones, truncamientos, vaguedades, en la exposición, y hasta contradicciones en la argumentación. En cohesión el 97% presenta (más de 5 en el texto) errores en el uso del punto seguido, punto y aparte, ausencia o uso incorrecto de conectores, por lo que las relaciones entre ideas no están claras. Por su parte, en los textos expositivos, los estudiantes logran mejor nivel, pues un 25% usa un registro formal aceptable al contexto y destinatario; en tanto, en los textos argumentativos, el 18% logra usar un registro adecuado. Sin embargo, es notoria la falta de adecuación gramatical en un 78% para ambos textos, revelando inconcordancias de género y número, y mezcla de personas diversas en el texto. Asimismo, un 70% presenta más de 5 errores en léxico en cada texto, usando significados inadecuados o términos inadecuados en los contextos. El 95% presentó en ambos tipos de textos errores ortográficos (más de 5 en cada texto) de tildación y un 92% en uso de grafías o mayúsculas. Es decir, de modo global la problemática de la producción textual en los estudiantes COAR tiene similares características a las de la población escolar nacional.

Este problema descrito de la producción textual en los COAR demanda de alternativas de solución desde la práctica docente en cuanto al manejo de metodologías y estrategias para el desarrollo de la competencia de escritura, adecuadas y específicas para los estudiantes COAR, cuyo currículo da énfasis a la responsabilidad de la intervención docente y exige el desarrollo de metodologías, estrategias, técnicas, programas y recursos didácticos, centrados en el desarrollo de las capacidades comunicativas, que permita desarrollar exitosamente sus

competencias y prepararlos para un currículo distinto que da primacía al pensamiento crítico y creativo y al dominio de la lengua estándar mediante la cual comunican y evidencian todas sus competencias. Por ello, la necesidad de indagar la efectividad de los procedimientos, estrategias, programas y metodologías y a ensayar otras, específicas para cada realidad y población escolar, que permitan mejorar estas capacidades, parte de la cual es el experimento del Programa didáctico Combaprotex, para la mejora de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos de esta investigación con diseño pre experimental.

1.2 Formulación del problema

Vistos los antecedentes se plantea la siguiente interrogante: ¿En qué medida la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex mejora la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar en qué medida la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex mejora la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, en el año 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

- a.** Identificar el nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, utilizando un pretest.
- b.** Aplicar el Programa Didáctico Combaprotex, con procesos, recursos y materiales organizados y direccionados sistemáticamente al desarrollo de la producción de textos

expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca - 2016.

- c. Identificar el efecto la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex en el nivel de la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos, en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, utilizando un posttest.

1.4 Hipótesis

Hipótesis General

a. Hipótesis Alterna

La aplicación del Programa Didáctico Combaprotex mejora significativamente la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016.

b. Hipótesis Nula

La aplicación del Programa Didáctico Combaprotex no mejora significativamente la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016.

1.5 Justificación

Esta investigación se justifica desde la perspectiva didáctica en cuanto se asume que el resultado obtenido validará o no un programa didáctico de intervención para la mejora de la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativo en este tipo de colegios que cuentan con universos poblacionales similares y currículos únicos.

Metodológicamente se justifica porque la información recolectada con su aplicación contribuirá a mejorar el proceso de enseñanza permitiendo lograr de manera más eficaz el aprendizaje de las capacidades y las metas curriculares propuestas.

La investigación tiene relevancia social en la medida que su validación podría ser de utilidad para un amplio universo poblacional que enfrenta desafíos evaluativos internacionales, pues miles de estudiantes de los colegios de alto rendimiento, en los cuales el estado ha invertido enormes presupuestos y las familias han cifrado muchas expectativas, determinan el éxito de los COAR como proyecto educativo, cada año.

Finalmente, porque los resultados permitirán confirmar qué elementos teóricos y didácticos surten impactos positivos y cuáles no tienen mayor impacto para su consideración en sistemas similares de investigación o en sistemas de práctica pedagógica.

1.6 Limitaciones de la investigación:

Las limitaciones de esta investigación están en la ausencia de antecedentes a nivel local y nacional, sin embargo, experiencias investigativas similares en otros niveles y con variables similares ayudaron a salvar esta limitación y sirvieron de guía o partida para la investigación.

Otra limitación es su escasa o nula generalización a la secundaria común, ya que el universo de estudio es una población que resultó de rigurosa selección a nivel nacional y regional, entre estudiantes de segundo grado de secundaria, aquellos de mayor rendimiento y desempeño sobresaliente en la escuela secundaria pública; en consecuencia, sus resultados son solo aplicables a instituciones y universos poblacionales de la Red de Colegios de Alto Rendimiento del Perú.

La sobrecarga de actividades curriculares de los estudiantes durante el proceso escolar que coincide con el de experimentación que dificulta la concentración de estos en los propósitos perseguidos por la investigación.

II. MARCO TEÓRICO

La línea de investigación dentro de la que se inscribe nuestra investigación es la Didáctica de la lengua, y se ubica precisamente en la Adquisición del discurso escrito, como lengua materna. Al respecto, Paz Battaner (2002) señala que a nivel de investigación básica “corresponde a la descripción de los estadios y el desarrollo de la competencia en los aspectos que se determinen, principalmente, sintácticos, pragmático-discursivos”. (p.66) y agrega que “Las teorías de la psicolingüística y de la sociolingüística informan estas descripciones sobre las que incide la investigación aplicada en Didáctica de las lenguas” (p.66); en ese sentido, corresponde, pues, a la línea de los procesos de aprendizaje - enseñanza precisados por la universidad del investigador. En tal sentido, la investigación se ubica en el *Paradigma de Actor como constructor de significados* que se fundamentan en las Teorías Cognitivas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, y del Modelo constructivista. Según ello, a continuación, esbozamos las principales definiciones del corpus de nuestro trabajo.

2.1 La Lengua

En el devenir histórico, el hombre ha empleado una serie de recursos para comunicarse, desarrollando un sistema de códigos orales y escritos que, siendo el medio de comunicación, se convierten en el instrumento de transmisión de conocimiento y cultura. Si bien existen conceptos muy indefinidos como lengua, para diferenciarlo de dialecto o de lenguaje, en los que diversos autores no se ponen totalmente de acuerdo, Rodríguez (2005), citando a diversos autores, distingue y define lengua; así, citando a Storch (1998), señala que, hacer la distinción entre lengua y lenguaje implica una diferencia de matiz o perspectiva respecto a la misma realidad; los lingüistas sí clarifican las diferencias. Citando a Bloom y Lahey (1978), señala que “el lenguaje es un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación”; luego, citando a Martinet (1972), agrega: “El lenguaje se concibe como un instrumento de comunicación, mientras que las diferentes modalidades del lenguaje son las lenguas” (p. 29). Finalmente, citando al mismo Saussure (1980), lo define:

la lengua no se confunde con el lenguaje, la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el

ejercicio de esta facultad en los individuos. La lengua es la parte social del lenguaje exterior al individuo, que por sí solo no puede crearla, ni modificarla; solo existe en virtud de una especie de contrato establecido entre miembros de una comunidad. La lengua es el tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenece a una misma comunidad. (p. 29).

El mismo Rodríguez (2005) termina precisando que la mayoría de lingüistas admiten actualmente esa diferencia y reservan el término ‘lenguaje’ para cualquier sistema de signos que permite la comunicación; mientras que el término ‘lengua’, se reduce específicamente, al sistema de comunicación propio de una determinada comunidad. (p. 29). Asimismo, Quintanilla (1999) señala que prácticamente hoy todos aceptan que la lengua “tiene una base biológica y que está estrechamente relacionada con la mente y el pensamiento; pero ello no debe impedir que se reconozca su naturaleza social. (...) son el contexto social y cultural los que configuran, en gran parte, su estructura.” (pp. 75-76), como también destaca lo importante que es no separar lengua de hombre.

Por su lado, el lingüista Mario Alberto Perini, en una entrevista que se le realizara, señala que: “llamamos ‘lengua’ a un sistema programado en nuestro cerebro que, esencialmente, establece una relación entre los esquemas mentales que forman nuestra comprensión del mundo y un código que los representa de manera perceptible a los sentidos.” (Perini, 2010, p. 1) y relieves su extrema complejidad al comprender: reglas, ítems léxicos, expresiones idiomáticas y clichés; ya que si bien, hoy se cree que el sistema es en parte innato, hay parte del sistema que no lo es y necesita ser aprendido de los demás. Agrega que la ‘lengua’ es, una de las realizaciones históricas humanas de nuestra capacidad para el lenguaje y está profundamente basada en la cultura a la que sirve. Lengua y lenguaje, tienen una relación profunda pues una ‘lengua’ es una de las maneras por las que la capacidad humana llamada ‘lenguaje’ se manifiesta exteriormente; así se constituye en una de las herramientas más importantes en la mano de gobernantes. (Perini, 2010, pp. 1-3).

En el sentido de lengua como práctica social y de su enseñanza, Wilkins (1979, p. 82), citado por Díaz (2009), plantea que “siempre tiene lugar en un contexto social y no debe ser aislada de ese contexto cuando sea enseñada. De cualquier manera, la escogencia que hacemos de las formas lingüísticas frecuentemente está restringida por la naturaleza de la situación en que [la] usamos.” (p. XIV). Este matiz también se advierte en el análisis conceptual previo que

hace Alvar (1961) quien define como lengua al “sistema lingüístico del que se vale una comunidad hablante y que se caracteriza por estar fuertemente diferenciado, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria (...).” (p. 55); destacando en ella criterios no necesariamente inmanentes sino también externos, presenta así los criterios de su definición como: la fuerte diferenciación como factor decisivo, el alto grado de nivelación en la estructura, el ser ‘vehículo de tradición literaria’ y el haberse impuesto a sistemas lingüísticos de su mismo origen. (pp. 56-57). Esto explica su importancia, como la preminencia y el hecho de configurar poder.

Siendo pues la lengua un asunto teórico que sigue en discusión, adoptamos acá la perspectiva que se adecua más a la enseñanza, aún más en etapa de su adquisición más plena como también llamada competencia comunicativa. Desde el punto de vista lingüístico, no se habla pues de una lengua ‘correcta’, sino de una lengua ‘adecuada’, dado que la lengua es una convención de una comunidad de hablantes y es el uso el que determina la ‘norma’; en ese sentido, la lengua tiene distintas variantes: las históricas, los dialectos, los sociolectos o los registros, las que constituyen la variación lingüística de una lengua, y que se hacen evidentes en el habla. (Hualde, Olarrea y Escobar, 2003, p. 331). En el caso del español (la segunda lengua más numerosa, con hablantes nativos) sus variantes obedecen a muchos y todos los factores: los históricos, la geografía, la estratificación social y económica, edad, distancia social, etc.; dando origen a sus variantes, como el de la Península, el del Caribe, el de Centroamérica/México, el Andino, etc., como también a otras variantes propias al interno de cada comunidad, como la peruana, por ejemplo, donde se dan variaciones de español que los lingüistas precisan: el andino, el ribereño, etc. que mencionamos por su influencia en la adquisición del español estándar que le es encargado a la escuela.

En cuanto al empleo de la lengua, Hualde, Olarrea y Escobar, (2003), “Generalmente, todos tenemos la oportunidad de movernos en diferentes tipos de situaciones conversacionales (...). En nuestra vida diaria empleamos la lengua en una serie de contextos que pueden situarse desde el contexto más informal hasta el más formal” (p. 331), los cuales van en un continuo entre los dos extremos, dependiendo del contexto preciso donde se da una interacción (variedad lingüística situacional o registro). A estas variedades hay que sumar el hecho que “las variedades de español que se hablan (...) contienen características lingüísticas que son producto del contacto con la otra lengua [lenguas originarias]” (Hualde, Olarrea y Escobar, 2003, p. 332), generando las variedades de contacto. Todo lo señalado anteriormente hace

complejo el aprendizaje de la lengua en la variante estándar, esa que los mismos autores precisan como un español que todos reconocemos que es común a todos, la cual no la habla nadie, pues solo existe en la lengua escrita y la consideramos modelo de lo que es la lengua española, a la que llamamos variedad estándar escrita o español normativo escrito. Muy cercano a esta tiende a ser o situarse la variedad estándar oral o norma culta oral, que generalmente se identifica con el grupo social con mayor poder económico, cultural y/o político de la comunidad, de ese modo en lo oral no hay una única variedad estándar oral o norma culta oral, sino en cada comunidad es distinta. (p. 332).

Como ya se señaló, a la escuela se le encarga trabajar la variedad estándar, que según Jung y López (2003), citando a Lewandowsky (1982: 201), “es la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada, institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, la cual superpone el lenguaje coloquial y los dialectos y es determinada y transmitida de acuerdo a normas de uso oral y escrito correcto.” (p. 106); es decir, la escuela busca desarrollar las dos variedades estándar (la oral y la escrita), como señalan Jung y López (2003) “Al ser el medio de intercomprensión público más amplio y extendido, la lengua estándar se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social. La lengua estándar cumple las funciones de la lengua sociopolítica.” (p. 106). Queda claro, entonces que, si bien lo oral y lo escrito intervienen en los procesos formales de la escuela, en la producción y la comprensión de textos escritos, es la lengua estándar escrita la que juega un papel preponderante y constituye, a la vez, el proceso más complejo que tiene la escuela entre sus finalidades.

2.1.1 Las funciones de la lengua

La lengua vista como un instrumento de comunicación, es analizada por los funcionalistas en sus funciones; respecto a ello, refiere Maqueo (s. f.) que “es imposible dominar o comprender algo, (...), si no se conocen antes los usos, fines o funciones de ese objeto. (...) la lengua es un instrumento de acción social, (...) una actividad cuya finalidad general es la comunicación y sus finalidades específicas, las funciones” (p. 140). La misma autora afirma que, es desde esta perspectiva que Halliday con su gramática sistémica, que parte de la base de que las lenguas se desarrollaron para satisfacer necesidades humanas, otorga gran importancia a las funciones comunicativas y a los aspectos sociales de la lengua, por lo que, plantea una teoría

de construcción de significados como elección, consecuencia de un diálogo social. (pp. 140-141).

Así pues, Halliday (1982) citado por Luque de la Rosa (s.f.), distingue las siguientes funciones: 1) Función instrumental: satisfacción de necesidades. 2) Función reguladora: el lenguaje como elemento de control del comportamiento. 3) Función interactiva: función social del lenguaje. 4) Función personal: relativa a la concepción del lenguaje como un elemento de la propia individualidad. 5) Función heurística: el lenguaje como instrumento de conocimiento de la realidad. 6) Función imaginativa o función creativa: el lenguaje como instrumento de recreación, más allá del entorno real. 7) Función informativa: el lenguaje como medio para el intercambio continuo de información. (p. 20). A todas estas funciones, Jakobson (1972) añade la denominada función metalingüística; y Maqueo (s. f.) presenta las funciones que también son referidas y ejemplificadas por Padilla (s.f.) quien llama ‘sintomática’ a la función expresiva (pp. 6-7), las mismas que corresponden al esquema presentado por Mario Jakobson (1972):

- La función expresiva (o emotiva) que tiene como finalidad expresar el estado de ánimo de quien habla; así, el mensaje está centrado en el emisor.
- La función referencial está centrada en el contexto como cuando se habla de la vida de la situación, del mundo, etcétera.
- La función conativa tiene como finalidad establecer relaciones entre el emisor y el receptor. Está focaliza en este último.
- La función fática sirve para establecer la comunicación, para prolongarla o para verificar si funciona el canal o contacto en el cual está centrada.
- La función metalingüística es aquella en que se usa la lengua para hablar sobre ella misma. Está centrada en el código.
- Dirigida al mensaje, la función poética se emplea para llamar la atención hacia la forma misma del mensaje. (p. 139).

Desde la perspectiva funcionalista, para la cual la lengua tiene funciones que le son inherentes, estas están vinculadas a la comunicación y el intercambio social. Sin embargo, precisando, la función y el uso que en la escuela se da a la lengua, según Lomas y Osoro (1993) es “el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social, y, por ende, de todo aprendizaje”. (p. 18).

Por otra parte, la lengua escrita, señalan Jung y López (2003) es más reciente que la oral, mas todos los sistemas de escritura se basan en esta última; la primera no puede reproducir la gran cantidad de variaciones que sufre o tiene la lengua hablada. Así, la lengua escrita se convierte en una reproducción incompleta de la oral, aunque es, por otra parte, independiente y repercute en aquélla; pues la lengua escrita es un sistema altamente desarrollado que cumple funciones o tareas en la comunicación (global), información técnica, científica, publicitaria, propaganda comercial y elaboración artística del lenguaje. La lengua escrita tiene función de prestigio, es transmisora de la norma y por ello es conservadora y es soporte de la forma y la estructura en la literatura. Estas diferencias respecto de la lengua oral, como el concepto de ‘lengua estándar’, deben considerarse en la planificación y ejecución de los programas educativos y políticas lingüísticas, más aún en contextos multilingües o con presencia de lenguas con tradición oral. (p. 106).

Por ello, colocando la función de comunicación como idea primordial en los fines educacionales, el trabajo de desarrollo de la lengua escrita (entiéndase producción de textos escritos), partirá de generar las situaciones y contextos en que tiene sentido usar los tipos de textos planteados; pues “plantear en clase situaciones de lectura y escritura con funcionalidad (...) y simular contextos” (P, Carlino y D, Santana, 1996, p. 25), favorece el mejor desarrollo de la lengua. Como señala Gil Sánchez (2014), se destaca dos funciones básicas de la lengua escrita: la conservación o recuperación de conocimiento a lo largo del tiempo, y la transmisión de información a través del espacio. (p. XV), entendiéndose que esta última tiene que ver con el comunicar mensajes. Esto orientará más adelante la metodología en la acción educativa.

2.1.2 La lengua escrita o escritura

La escritura no es el simple graficar o representar la lengua oral, es un proceso muy complejo y distinto, que obviamente es posterior a la adquisición de la lengua; exige un codificación y decodificación para su concreción, ambos procesos complejos que se encargan desarrollar a la escuela. A diferencia de la lengua oral, la escrita posee un sistema de notación el cual es entendido como un conjunto de signos gráficos regulados por normas, y que no siempre son la representación directa de la oralidad. Algunas de las características de la lengua escrita, además de su acceso por el canal visual, según Gutiérrez y col. (2013), son:

- Se representa por medio de signos gráficos (el alfabeto)

- Es fruto no de emociones instantáneas, sino elaboradas, y de un proceso de razonamiento.
- Se distingue por ser cuidada y pulcra. Exige rigurosa aplicación de las normas ortográficas y sintácticas.
- Permanece en el tiempo de forma material
- Es regida por el principio de la economía: comunicar de forma clara y precisa con la menor cantidad de palabras
- Tiene el fin de transmitir y conservar la cultura de la comunidad. (p. 77).

Pero hay que agregar también su distancia en el tiempo y espacio (diferida) del interlocutor, así como que su contexto se va creando a medida que escribe el texto. Así pues, Gutiérrez y col. (2013) informan que la lengua escrita requiere de mayor formalidad y perfección, es decir, de sistematización; utiliza soportes materiales dándole un carácter perdurable; cuenta con recursos netamente lingüísticos y no así con la riqueza paralingüística que tiene la oralidad; asimismo que puede funcionar de modo autónomo respecto a la situación extralingüística en que se encuentra el autor al momento de escribir, aunque este puede crearlo con signos; otorga mayor posibilidad de reflexión dado lo diferido entre la emisión y la recepción y la no presencia inmediata de lector; asimismo, goza de prestigio social y mayor credibilidad, dándole capacidad de influencia en la lengua oral, especialmente en el proceso escolar. La supremacía de canon respecto de la lengua oral se da porque representa patrones sociales y culturales que se transmiten y reproducen mediante la escuela como instrumento de mantenimiento, así las razones para que exista la valoración de superioridad de la lengua escrita son dos: el efecto del sistema educativo (la escuela refuerza la superioridad de la escritura) y el efecto reforzador del sistema social (los individuos tratan de identificarse con un grupo social de prestigio adaptando sus hábitos lingüísticos a los del grupo para ser aceptado). (pp. 79-81)

Como decíamos, es en la escuela donde se adquiere la competencia de escribir, ello está entre sus fines; pero no entendido como proceso representativo o de adquisición de los signos gráficos para comunicar, al que se llama alfabetización, sino, en palabras de Quintanilla (1999), como la adquisición de la competencia comunicativa escrita, “un proceso posterior a la alfabetización” (p. 74), es decir, a la capacidad de que estos signos sean “puestos en juego para hacer con ellos complicadas abstracciones y combinaciones complejas en sendas operaciones (...)” (p. 74) del pensamiento y la comunicación. Quintanilla (1999) señala:

Por tratarse de una actividad no natural, la adquisición de competencia en la escritura se torna dificultosa desde el inicio de su adquisición; en el camino se tienen que superar algunas barreras que tienen que ver con reglas sociales y preferencias lingüísticas (...). Por otro lado, no debemos perder de vista que el sistema más completo usado para la comunicación humana es, precisamente, su lengua. La búsqueda de una competencia en ella en el nivel de la escritura no es sino la búsqueda de una figuración en el plano intelectual dentro del ámbito social en que se mueve. (pp. 74-75).

Asimismo, Quintanilla (1999) intenta distinguir o más bien precisar entre competencia lingüística y competencia comunicativa, señalando que todo hablante conoce la gramática de la lengua que habla; hace uso de ella de manera inconsciente para comunicar o entender lo que otros individuos, que manejan el mismo código, comunican; es decir, es competente de ella. Así, define la competencia lingüística, citando a Anaya (1986: 53), como: “El conocimiento intuitivo que tiene el hablante nativo normal de los datos y estructura del vocabulario, la fonología, la sintaxis y la semántica de dichos datos, en virtud del cual dicho hablante es capaz de producir e interpretar un conjunto indefinidamente grande de oraciones que constituye la lengua respectiva”. (p. 75) y señala que esta constituye la base de la adquisición de otras habilidades posteriores, todo en el marco de existencia de un emisor y un receptor; de ese modo, un individuo es competente lingüísticamente si es capaz de comunicarse con otros miembros de su comunidad lingüística. (p. 75).

En tanto, refiriéndose a la competencia comunicativa, Quintanilla (1999) señala que los miembros de una comunidad lingüística están expuestos a reconocer y usar una serie de reglas no solamente lingüísticas, sino también de comportamiento social; en ese sentido, el conocimiento de la gramática de la lengua se presenta como factor básico para la adquisición de una competencia ‘funcional’ en el grupo social, refiriéndose a una competencia en la escritura. “Pero para que esta competencia sea reconocida como tal el escritor debe serlo de una variedad oficial o estándar.” (pp. 76-77). Este autor refiere que, tanto en lo oral como en lo escrito, se puede acceder al estándar, obviamente, más rápido es en la lengua materna, pero recalca que:

La adquisición de la competencia comunicativa escrita generalmente comienza en la escuela con el desarrollo del curriculum (...); ahí se contempla la adquisición inicial de la simbología gráfica básica del sistema escritural y las reglas que gobiernan su adecuado uso: ortografía de las letras o grafemas, reglas de puntuación, de acentuación escrita o de tildación, etc.; en ese nivel se plantean también otras convenciones como: desarrollar

capacidades expresivas y comprensivas (orales y escritas) del estudiante, capacidad de reflexión, adquisición de repertorio y uso en diferentes grados de formalización tanto en sus producciones orales como escritas. (p. 77)

De lo expresado se puede deducir que la distinción sutil que se intenta hacer radica en el nivel de formalidad de la lengua adquirida y manejada, de modo que la competencia lingüística y competencia comunicativa son en esencia lo mismo, aunque esta última se vincula a la lengua estándar, tanto oral como escrita. En resumen, concluye Quintanilla (1999) citando a Lomas (1977: 15), la competencia lingüística [o comunicativa] es "un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente, escritor/lector, deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido." (p. 78). Sintetizando, Quintanilla (1999) afirma que:

- La competencia lingüística es la condición básica para la adquisición de otras competencias relacionadas con ella (aún las no verbales).
- Competencia lingüística es exactamente igual a competencia comunicativa, pues ser competente lingüísticamente es ser competente comunicativamente, en lo que a la oralidad respecta.
- La llamada "competencia comunicativa" es, sobretodo, adecuada aplicarla a nivel de la escritura y formar orales artificiosas, no naturales.
- La "competencia comunicativa" a nivel de oralidad es intrínseca a la naturaleza de la lengua. El hablar "bien o bonito" es un concepto impuesto con criterios sociales y no estrictamente lingüísticos.
- La escuela es el principal agente donde se inicia la adquisición de la competencia comunicativa escrita.
- La adquisición de la competencia comunicativa escrita es más consciente que la adquisición de la competencia lingüística. (p. 78)

2.1.3 Lengua estándar (LE)

Lengua estándar debe entenderse en las palabras de Lewandowski (1982, p. 201), citado por Demonte (2001) en el Congreso de Valladolid, como "La lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto. Al ser el

medio de intercomprensión más amplio y extendido, la LE se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social; frente a los dialectos y sociolectos, [es] el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social". (s. n.). Esta lingüista remarca la naturaleza histórica de la institucionalización de los estándares y su condición de herramienta para el ascenso social; teniendo repercusiones para quienes lo adquieren en su vida social, política, profesional, y, en última instancia, personal.

Por su parte, sobre la lengua estándar, Quintanilla (1999) precisa que es sólo una de las variedades que se hablan en determinada comunidad lingüística; desde el punto de vista científico (léase lingüístico) no se le puede considerar "mejor" que las otras denominadas "no estándar". La lingüística a través de sus disciplinas teóricas y aplicadas ha determinado que todas las lenguas, y, por consiguiente, todos los dialectos tienen el mismo valor por cuanto están bastante estructurados, cumplen la función primordial de comunicar y con ellas se pueden hacer las más complicadas abstracciones; de modo que la calificación de "más correctas", "más completas" y otras apreciaciones son más sociales que lingüísticas. Ninguna variedad no estándar es inherentemente menor [de menor valor] en ninguno de los componentes. (p. 79).

El mismo Quintanilla (1999) señala que como la escuela está encargada del proceso de adquisición de la competencia comunicativa escrita y está dirigida al aprendizaje de una forma de lenguaje, generalmente distinta a la que el estudiante lleva desde su hogar, se producen muchos escollos a veces no salvados en este proceso, pese al establecimiento expreso del currículo que determina que las lenguas estándar son las "elegidas" para ser aprendidas en los centros de estudios, además de razones culturales, porque son usadas en la administración oficial, porque son la variedad normalizada y puede considerarse una "herencia" sociocultural en los pueblos alfabetos. Así, la lengua estándar se convierte en la lengua modelo, ejemplar, nacida como "la mejor" e identificada con clases sociales dominantes o dirigentes, y considerada culta o literaria. Quienes desean alcanzar competencia comunicativa escrita tienen que usar esta variedad, pese a que el uso de su variedad (sub estándar) le sirva plenamente para comunicarse a la perfección con los demás miembros de su comunidad lingüística. (pp. 79-80).

2.2 Las competencias comunicativas

Las competencias comunicativas se comprenden como esas concreciones por las cuales las personas logran establecer interacciones exitosas con otras y con su entorno, partiendo de su reconocimiento previo de su ser; estas se adquieren mediante la inmersión en distintos ámbitos como los familiares, escolares, sociales e institucionales, y, siempre pueden ser mejoradas a lo largo de la vida, siempre que se reconozca su importancia, y se plantee un proceso autocrítico de mejora, en los tres componentes constitutivos de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes. Así pues, la competencia resulta en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que vamos adquiriendo a lo largo de nuestro proceso de socialización. Si bien es importante subrayar que de acuerdo con Canale y Swain (1980: 34) citado por Canale (1983), “la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real.” (p. 2). Aclara el mismo Canale (1983) que el ‘conocimiento’ hace referencia a lo que el hablante sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y aspectos de su uso comunicativo; y ‘habilidad’, a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real. La competencia comunicativa demanda de ambas (ya que tanto conocimiento como la habilidad subyacen a la comunicación real) en la concreción real, más allá de limitantes circunstanciales. (p. 2).

Canale (1983), precisando que solo para ilustrar qué incluye, mínimamente, la competencia comunicativa, y que estos son niveles de análisis que pueden y deben distinguirse como parte de un marco teórico, señala en la misma línea dada por Canale y Swain (1980), que la competencia comunicativa incluye, a grandes rasgos, cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. (pp. 2-4), las cuales se definen así:

- a. Competencia gramatical.** Esta competencia está “relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica” (p. 2). Son los conocimientos y las habilidades requeridos para emprender y expresar la literalidad de las expresiones adecuadamente. De ese modo, es la preocupación de los programas y la pedagogía. Sin embargo, otros autores llaman a esta competencia textual, así Girón y Vallejo (1992, p. 20), citado

por Muñoz (2001), afirma que esta “Es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (p. 14).

b. Competencia sociolingüística. Canale (1983) dice que este componente incluye reglas socioculturales de uso y “se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.” (p. 2). Explica, luego que, la adecuación de enunciados es tanto la del significado como la de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (ordenar, quejarse, invitar...), actitudes (cortesía y formalidad) e ideas son juzgadas como características propias de una situación dada. La adecuación de la forma trata de en qué medida un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) es representado por una forma verbal y/o no verbal característicamente apropiada para un contexto sociolingüístico. Esta noción de adecuación de la forma incluye entonces a lo que otros, como Richards (1981), han llamado ‘competencia interaccional’ pues tiene que ver con la adecuación cinésica y proxémica. Termina, diciendo que las reglas de realización gramatical son tan importantes como las sociales. (p. 2)

c. Competencia discursiva. Esta “está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros” (p. 3). Entendiendo como ‘género’ al tipo de texto como: narración oral o escrita, ensayo argumentativo, artículo científico, carta comercial y el conjunto de instrucciones representan diferentes géneros, y por ‘unidad’ de un texto [trabado] lo logrado con la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. (p. 3) Sin embargo, agrega Canales (1983) “no está claro que todas estas reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (que tienen que ver con la coherencia)”. (p. 3).

d. Competencia estratégica. Consiste para Canales (1983) en el dominio de estrategias de comunicación tanto verbales y como no verbales que pueden utilizarse por una o más razones como: para compensar los fallos en la comunicación resultantes de condiciones limitadoras en la comunicación real; para compensar la insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y para favorecer la efectividad de la comunicación. (p. 3).

Por su parte Pilleux (2001), desde una perspectiva del análisis del discurso, y recogiendo lo planteado por Gumperz y Hymes (1964, 1972), Hymes (1971, 1972, 1974), Fishman (1970) y Álvarez (1995), señala que: “La *competencia comunicativa* resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se compone de "subcompetencias." (s.n.). Este resume e incluye elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos, presentándolo como una puesta al día de lo se entiende por competencia comunicativa, sosteniendo que el conocimiento y tratamiento de la competencia comunicativa, entendida como la planteó Hymes (1971, 1972), complementada con aspectos de la competencia pragmática y de la competencia psicolingüística, ha estimulado el avance del conocimiento en el área del análisis del discurso. Así, define los componentes de la competencia comunicativa así:

- Competencia lingüística comprende lo conocido como gramática tradicional, con sus planos del lenguaje: morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica.
- La competencia sociolingüística incluye, las reglas de interacción social [de los usos pautados de la lengua y el habla, o sea, las reglas de interacción social de un grupo, institución, comunidad o sociedad particular], la competencia interaccional [involucra el conocimiento y el uso de reglas no escritas de interacción en diversas situaciones de comunicación en una comunidad sociocultural-lingüística dada], la competencia cultural [involucra la comprensión de todos los aspectos de la cultura, especialmente la estructura social, los valores y creencias de la gente y el modo en que asumen que se deben hacer las cosas]. y el modelo speaking (Hymes) [que comprende: s=situación, p=participantes, e=finalidades, a=actos, k=tonos, i=instrumentos, n=normas, g=género].
- La competencia pragmática que incluye los aspectos de competencia funcional (actos de habla incluidos), la implicatura y la presuposición.
- La competencia psicolingüística que incluye la personalidad del hablante [estos elementos constituyen su identidad], y los dos elementos que son difíciles de separar de

la competencia pragmalingüística: la sociocognición [modelos de representación mental, los miembros de una comunidad cuentan con una base común para conceptualizar situaciones, eventos y actos de habla y también interpretar la ausencia de los mismos.] y el condicionamiento afectivo [aspectos de la individualidad como del ambiente psicológico en que se enmarcan la situación, el evento de habla y el acto de habla.]. Estos dos último, dice, podrían incluirse en la competencia pragmática, aunque por una cuestión metodológica se mantienen aparte. (Pilleux, 2001, s.n.).

Como puede verse el alcanzar el dominio de la competencia comunicativa es un desafío complejo, más aún en las edades escolares, puesto que como señala Canale (1995, p. 23), citado por Escudero (2016): “La adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usa de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas, que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.” (p. 7); y Escudero (2016), citando a Lomas (1999, vol. 1, p. 33), precisa que la competencia comunicativa para Saville–Troike (1982) implica “conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”. (p. 8) En tanto, la competencia comunicativa, como lo plantean Girón y Vallejo (1992, p. 14), citado por Muñoz (2011), implica el “conocimiento verbal y no verbal (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.)” (p. 13). Así, la competencia comunicativa comprende pues las aptitudes y los conocimientos que debe tener un individuo para poder comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural empleando sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición. Entonces, según Escudero (2016), la competencia comunicativa queda definida como conjunto de conocimientos y habilidades que vamos adquiriendo a lo largo de nuestro proceso de socialización y se compone de competencias específicas: lingüística, sociolingüística, textual, estratégica, literaria y cultural, que cualquier hablante debe alcanzar para una comunicación correcta, adecuada, coherente, cohesionada y eficaz. (p. 8). Nótese como Escudero (2016), señala que Lomas (1999, p. 36) añade dos competencias específicas, que son consideradas importantes desde la perspectiva pedagógica: la competencia literaria, entendida “como habilidades, hábitos y conocimientos que hacen posible la lectura y comprensión de los textos literarios”, y la competencia

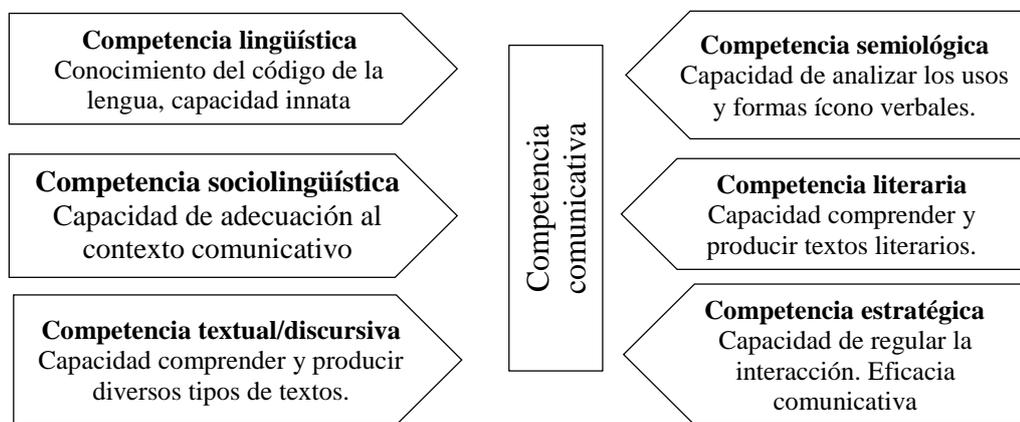
semiológica, entendida como “habilidades, conocimientos y cualidades que propician una interpretación crítica de las formas y usos de los medios de comunicación y de la publicidad.” (p. 9).

A diferencia del discurso oral que todos los hablantes de una lengua lo desarrollan y que según Díaz (2009) “tiene lugar en un contexto de situación; es decir, en un conjunto de circunstancias de carácter social, emocional y cultural que determinan el acto lingüístico” (p. 4), lo cual no siempre exige ser lo suficientemente explícito; el discurso escrito, no llega a ser dominado por todos los hablantes de una lengua y este “carece de un contexto situacional por lo que hay que crearlo lingüísticamente. Por eso, es más difícil comunicarse por escrito.” (p. 5). Este mismo autor explica que como la persona a quien va dirigido, no está presente, las ayudas que prestan la entonación, las pausas, los gestos, y la disponibilidad de un feedback, como ni siquiera hay una segunda oportunidad que permita hacerse entender si no fue lo suficientemente explícito, resulta más difícil. El escritor, aislado en el espacio y en el tiempo de su lector, no tiene las ventajas del discurso oral; y si bien existen recursos grafológicos empleados en el discurso escrito: signos de puntuación, resaltados, mayúsculas, etc., al escribir se dispone de menos elementos y estos son de carácter estrictamente lingüístico. (Díaz, 2009, p. 5). Por otro lado, además, en su estructura, el discurso escrito, no está sujeto a interrupciones, como lo está el discurso oral, por tanto, la única evidencia que tiene el lector para captar la significación que quiere transmitir el escritor será la que (...) le ofrece la lengua en el papel, por eso, este debe estar mejor estructurado, más refinado, por lo que se explica que nadie escribe el mismo modo que habla. (Díaz, 2009, pp. 5-6). Aunque este rasgo, a la vez, constituye su ventaja tanto en la lectura como en la composición, pues el lector puede volver a leer o analizar, o el escritor puede reescribir y revisar hasta estar satisfecho.

Por lo anterior, a decir de Lomas (1999, vol. 1, pp. 35-36), citado por Escudero (2016), cuando se desarrollen las cuatro competencias comunicativas específicas básicas (la lingüística, la sociolingüística, la textual y la estratégica), se habrá alcanzado el desarrollo de la competencia comunicativa: la competencia lingüística entendida como la capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua, que comprende corrección ortográfica, fónica, gramatical y léxica. La competencia sociolingüística entendida como el conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico, que comprende el dominio de reglas socioculturales. La competencia discursiva o textual que comprende el logro de la coherencia

y cohesión textual. Y la competencia estratégica entendida como el dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo. (p. 9).

Figura N° 1: Componentes de las competencias comunicativas



Nota: Elaboración propia, según Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; y Lomas, 1999 y Escudero, 2016.

2.3 Texto, propiedades textuales y tipología.

2.3.1 El texto

Muñoz (2011) señala que la noción de texto deviene de arduas disquisiciones en su definición y plantea que el texto debe ser “resultado de la actividad lingüística del hombre, ha de tener incuestionablemente una específica intención comunicativa. (...) Es decir, puede definirse como cualquier comunicación elaborada con base en un determinado sistema de signos y dotada de un propósito comunicativo específico.” (pp. 14-15).

Díaz (2009) señala que “La palabra texto proviene del latín *textus*, tejido. Etimológicamente un texto es un tejido, un entramado de significados cuyos hilos se entrecruzan coherentemente” (p. 1), y agrega que, en líneas generales, es una muestra de la lengua referida a un tópico determinado, que está conformada y concebida por uno o más enunciados coherentes y con un propósito comunicativo específico; además tiene extensión variable y dependerá de su propósito, por ello pueden ser orales o escritos, en prosa o en verso. (p. 1).

El establecimiento del texto como unidad de análisis lingüístico fue el punto central del cambio de modelo que tuvo lugar en la lingüística; tal cambio está vinculado al Congreso de

la Universidad de Constanza (1969) y a la Lingüística del Texto. Miramón (2006) sostiene que, de solo pretender desarrollar una gramática textual para abordar los problemas del ámbito oracional, se llegó a una necesidad de definir, caracterizar, estudiar, y generar un método de estudio del texto, con una perspectiva mucho más amplia del lenguaje. (p. 3). Es importante este cambio de oración a texto, porque marca una forma de enfocar el fenómeno lingüístico y como tal su conocimiento o investigación y, de esta, la didáctica que pueda derivarse; por eso, bajo “la idea de que no hablamos por frases, sino por textos y de que es la intención comunicativa la que determina los límites de la unidad textual, serán los conceptos clave” (p. 3), los cuales orientan en adelante los estudios lingüísticos, y junto a ellos, conceptos como contexto, usuario y comunicación con radicales implicancias en el estudio del lenguaje.

Sin embargo, realmente el entendimiento o consideración del texto, cambió con Halliday (1974a) y (1978) desde de la escuela sistémica, pues según Pérez Juliá (1998), “el texto es conceptualizado no como una unidad del nivel sintáctico, sino del nivel semántico-pragmático” (p. 23). Así pues, Halliday y Hassan (1983, p.23) hacen alusión “a las propiedades situacionales del texto que se derivan de la naturaleza comunicativa de este. Para estos autores, la coherencia, propiedad fundamental del texto, se manifiesta en dos aspectos: respecto al propio texto y respecto al contexto de situación. (Marimón, 2006, p.13) pero al igual que Schmidt, aunque hablan de oración y no de frase, la hacen depender del texto, en el que encuentra su sentido, precisando que este difiere de oración.

Alexopoulou (2011) da a conocer que en el Marco Común Europeo de Referencia (2002: 95) se considera como texto: “Cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (p. 103). En tanto que, desde la perspectiva pragmática, concebido como una acción lingüística compleja, cita a Bernárdez (1982: 85), quien define texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 103).

De esta definición del texto, señala Alexopoulou (2011) que se desprende claramente la triple dimensión del texto:

- Dimensión comunicativa: el texto es el producto de una actividad social y el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo.
- Dimensión pragmática: todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. Se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos, situacionales o sociales, del uso de la lengua (los participantes, el lugar social donde se produce el texto (ámbito de uso: personal, público, profesional, académico).
- Dimensión estructural: el texto tiene una organización interna y se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado. (pp. 103-104).

De este modo, texto empieza a definirse incluyendo cada vez una mejor apropiación del fenómeno desde una perspectiva distinta. Así Schmidt (1977, p. 153), en palabras de Marimón (2006) definiría texto como “cada elemento verbal de un acto comunicativo enunciado en una actividad comunicativa que tiene una orientación temática y cumple una función comunicativa perceptible, es decir, realiza un potencial ilocutivo.” (p. 13), su intención o propósito. Más tarde, el mismo Marimón (2006) cita a Schmidt (1978, p.155), precisando en este marco, que “la frase debe analizarse desde el texto en función y no el texto desde el nivel de la frase. Las frases reciben su función en el nivel del texto, más exactamente como procedimientos de textualización”. (p. 13). En similar línea, Isenberg (1982, p. 27), afirma que el texto puede considerarse como ‘una serie de frases’ y [sus características que hacen que tenga] condición de tal son: legitimidad social, funcionalidad comunicativa, semanticidad, carácter situacional, intencionalidad, conformación correcta y gramaticalidad.” (Marimón, 2006, p. 14).

Pero también, incorporando conceptos como el de la ‘intención comunicativa del hablante’, de importancia después desde la pragmática, Petöfi y García Berrío (1978), señalan que el texto “como unidad teórica no tiene extensión prefijada [...]la delimitación del texto depende de la intención comunicativa el hablante, de lo que él quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa.” (Marimón, 2006, p. 14).

Por su parte van Dijk (1984) (1995, p. 32) la importancia del contexto comunicativo radica en que ciertas propiedades del discurso están determinadas por la estructura de los hablantes, los actos ilocucionarios y el tratamiento de la información en la conversación. (1995, p. 290). (Marimón, 2006, p. 14). Pero también se extiende a lo escrito, pues el mismo van Dijk (2000, p.24) lo refiere cuando habla de la comunicación escrita o interacción escrita para referirse al intercambio comunicativo mediante textos escritos que, a pesar de su apariencia objetual, también poseen usuarios y propósitos comunicativos, es decir son formas de interacción.” (Marimón, 2006, p. 17).

Por su parte, citado por Marimón (2006), Bernárdez (1982, p. 76), desde la Lingüística del Texto, cuando habla de que esta disciplina es un intento de definir el texto, propone para su definición los siguientes factores:

- carácter comunicativo: es una acción que tiene como finalidad comunicar.
- carácter pragmático: se produce en un contexto extralingüístico, con interlocutores y referencias constantes al contexto.
- carácter estructurado: es una organización interna basada en reglas de garantizan el significado. (p. 17).

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2003) dicen que “texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. (...). Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc.” (p. 313). Y Bernárdez (1982), citado por Cassany (2003), otorga la definición siguiente:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 314).

El mismo Bernárdez (1982) citado por Cassany, Luna y Sanz (2003) destaca tres ideas fundamentales sobre el texto, que se consigna a continuación:

- su carácter comunicativo, es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. Es decir, el procesamiento del texto es una actividad y también es un proceso de comunicación.
- su carácter pragmático, se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.); se insertan en una situación determinada, con

interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante; y no tienen sentido fuera de este contexto.

- su cualidad de estructurado: tiene una ordenación y unas reglas propias; tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación. (p. 314).

2.3.2 Propiedades del texto

Llamamos propiedades del texto a “todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación.” Estos son las características de la textualidad que Según Cassany, Luna y Sanz “son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico y describe las diversas reglas que ha de cumplir el texto en aquel nivel.” (Cassany, Luna y Sanz 2005, p. 315).

Marimón (2006) señala que el afán de establecer cuáles son las características de un texto, ha llevado por diferentes direcciones a los estudiosos, y que la clasificación de los procedimientos de textualidad más conocida en la actualidad, ha sido planteado por Beaugrande y Dressler (1977), para quienes la textualidad es: “(...) una serie de normas que permiten el funcionamiento interactivo del texto como unidad de intercambio comunicativo entre usuarios reales en situaciones reales. Son procesos que hacen posible la construcción de un enunciado y que regulan y aseguran su comprensión.” (p. 21). La autora señala que es de gran importancia la distinción que hacen estos lingüistas entre nociones centradas en el material textual (coherencia y cohesión) y nociones basadas en las relaciones pragmáticas (intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad) pues clarifica y orienta los intereses de los investigadores; finalmente, enuncia como propiedades de textualidad a: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad. A estos, precisa que hay que agregar los tres principios regulativos que controlan la comunicación textual: eficacia, efectividad, adecuación (p. 21). Estos planteamientos de Beaugrande y Dressler (1997) también son citadas por Fernández (2010, p. 340), quien las destaca así:

(...) siete normas de textualidad que todo buen texto debe cumplir y sin cuya presencia este no constituirá un elemento comunicativo: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Las dos primeras están

relacionadas con las conexiones que se producen dentro y fuera del texto (...). Las demás se vinculan a la necesidad existente para crear o recibir los textos (intencionalidad), a la aceptabilidad de las secuencias de oraciones que los forman, a la aportación constante de información nueva que debe ser relevante en una situación comunicativa determinada y a la relación entre diferentes secuencias de oraciones (intertextualidad). (p. 340).

A continuación, citamos, para el detalle de estas propiedades, a Cassany, Luna y Sanz (2003), y solo abordaremos las que se relacionan directamente con el texto escrito y situaciones o contextos académicos escritos y formales; ellos sostienen:

a. La adecuación

Para Cassany, Luna y Sanz (2003), es “conocimiento y dominio de la diversidad lingüística. (...) [las] variaciones según (...) la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación, etc. (...) elegir entre (...) modalidad dialectal o (...) estándar regional correspondiente.” (p. 317). Ello implica también conocer y manejar, según Cassany, Luna y Sanz (2003) significa saber escoger los registros muy diferentes: formales, coloquiales, especializados, etc. dentro de un mismo dialecto; elegir de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación, el dialecto local o el estándar más general según los casos. Será necesario, entonces, dominar cada uno de los registros más habituales de la lengua: los medianamente formales, los coloquiales, los especializados más utilizados por el hablante, etc. Lo cual a su vez implica tener bastantes conocimientos, aunque sean subconscientes, sobre la diversidad lingüística de la lengua; poseer sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación. (pp. 317-318).

Los puntos siguientes, son Para Cassany, Luna y Sanz (2003), especialmente relevantes para saber si se consigue o no adecuación:

- Si el texto consigue realmente el propósito comunicativo (...)
- Si el tratamiento personal es el (...) correcto para la situación y si es sistemático en todo el texto. (...)
- Si se mantiene el mismo nivel de formalidad, sea alto o bajo, durante todo el texto. (...)
- Si se mantiene el mismo grado de especificidad, sea también alto o bajo, durante todo el texto. [especialización temática] (p. 318).

b. La coherencia

Para Frías (2008) la coherencia tiene que ver con el entramado o tejido textual, afirma que: La relación de elementos en un texto y su organización interna constituyen lo que se denomina coherencia. Se habla aquí de estructura profunda del texto, en sus aspectos global e integral, que determina su significación. Se trata, por tanto, del manejo lógico semántico y pragmático, productor de la unidad lingüística de significación, característica de todo texto. (...) la articulación integral y global de expresiones o enunciados que han sido cohesionados entre sí. (...) [Está] conformado por la articulación de los elementos globales e integrales, de aspectos explícitos e implícitos y la manifestación de la secuencialidad, la estructura semántica pragmática del texto y su organización interna. (p. 44).

Frias (2008) habla de dos tipos de coherencia complementarias: la semántica y la pragmática. La primera hace referencia al tema del texto que según van Dijk (1983) se define en términos de macroestructuras (relaciones en sí mismo basado en la forma como se ha concebido el texto) ; la segunda hace referencia a las relaciones del tipo: general-particular, parte-todo, continente- contenido, oposición, causa-efecto, etc. Ambas están profundamente relacionadas pues se sustentan en estructuras subyacentes en el texto. (pp. 44-45).

Por su parte Cassany, Luna y Sanz (2003) plantea que la información o el mensaje conllevan los textos es estructurada, según cada situación de comunicación, de una forma determinada, en consecuencia, la coherencia “Hace referencia al dominio del procesamiento de la información (...) establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.)” (pp. 318-319).

Para la lingüística del texto la coherencia y la cohesión son dos conceptos importantes que marcaron un hito en la disciplina. A veces los estudiosos superponen inclusive estas características. Por ello, para saber si existe coherencia textual, hay que fijarse, según Cassany, Luna y Sanz (2003), en lo siguiente que resumimos:

1. Cantidad de información: información pertinente o relevante para cada tipo de comunicación, sin exceso de información por repetición, redundancia, datos irrelevantes, etc.) ni defecto de esta para el significado, cayendo en exceso de presuposiciones o datos implícitos no dominados por el receptor. El seleccionar información dependerá de los

factores contextuales, el propósito, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, etc.

2. Calidad de información: la información sea buena la información, las ideas claras y comprensibles, expuestas de manera completa, progresiva y ordenada; esté ejemplificada apropiadamente y tenga la terminología específica y la formulación precisa. Considerar o verificar si existen: Ideas completas/subdesarrollada; palabras sobrecargadas; tipos o niveles de formulación de las ideas.
3. Estructuración de la información: información organizada y datos estructurados lógicamente según un orden determinado (cualquiera apropiado). Aquí debe considerarse la macro y superestructura, la relación tema/rema (o tópico y comentario) y el párrafo.

Es decir, la coherencia es la propiedad semántica, se encarga de la información a colocar en el texto, y afecta a la organización profunda del significado de este. (p. 319-323).

c. La cohesión

Para Frías (2008), la cohesión “es una realización lingüística determinada por la relación entre los elementos de un texto. Dicha relación se basa en el manejo de reglas que rigen la ordenación e interdependencia sintáctica y semántica de los elementos del texto.” (p. 38). En tanto, Cassany, Luna y Sanz (2003), señalan que los fenómenos de cohesión (deixis, anáfora, conjunciones, etc.) estudiados desde hace mucho tiempo, se popularizaron gracias a Halliday y Hasan (1976). Esta propiedad, afirman “Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto. (p. 323).

Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones según Cassany, Luna y Sanz (2003), son las siguientes:

1. La anáfora (referencia o repetición) es la repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas; por lo que existe mecanismos para evitarlo: la sustitución léxica por sinónimos, la pronominalización (pronombres lexicales, pronombres gramaticales, pro-adverbiales),

la elipsis o supresión de un elemento posible de construir por el receptor, los determinantes.

2. La deixis (referencias al contexto), pues el discurso se relaciona con el contexto o la situación comunicativa mediante los deícticos, que son pronombres y adverbios que indican los referentes reales del discurso: personas, tiempo, espacio...
3. La conexión (enlaces, conectores o marcadores textuales), pues las oraciones de un texto mantienen distintos tipos de relación (coordinación/subordinación, oposición significativa, ordenación lógica, temporal, etc.) que se expresan mediante varios tipos de enlace.
4. La entonación, muy importantes y expresiva en la lengua oral [aunque no, en el escrito].
5. La puntuación, cuyos signos más importantes señalan los diversos apartados del escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del texto.
6. Relaciones temporales (tiempos verbales) de los verbos del texto, los que deben mantener una correlación lógica y estrecha a lo largo de todo el discurso.
7. Relaciones semánticas entre palabras: sinonimias, hiperonimia, hiponimia; relacionadas por el simple hecho de designar significados de un mismo campo o de temas afines.
8. Mecanismos paralingüísticos, son elementos no verbales que pueden realizar eventualmente funciones de enlace entre frases. En la lengua oral hay gestos acompañantes; en el escrito, la disposición del texto en la hoja en blanco (columnas, márgenes, esquemas, etc.), la tipografía o algunos signos de puntuación. (pp. 323-328).

En resumen, la propiedad de la cohesión engloba todo tipo de mecanismo con carácter lingüístico o paralingüístico que permite relacionar entre sí las frases de un texto; siendo básicamente gramatical, afecta lo superficial del texto.

d. La estilística

Entendido como repertorio o variación, tiene que ver con la capacidad expresiva general de un texto; en otras palabras, la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, etc., empleados para comunicar la información. Según Cassany, Luna y Sanz (2003), esta “engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura poética.” (p. 328). La estilística de un texto, comprende los recursos literarios o retóricos diversos empleados por el periodismo, la publicidad, la literatura científica, forman parte de esta propiedad del texto y se usan para embellecer el texto, afinarlo y favorecer la

comunicación, de modo apropiado a la situación comunicativa. En la estilística del texto es bueno manejar: riqueza, variación y precisión léxica; complejidad y variación sintáctica; recursos retóricos para la comunicación como figuras retóricas, recursos literarios, el tono y la voz del texto. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 328-330).

e. La presentación

Los textos al tener un propósito, sean tanto orales como escritos, tienen que ser presentados a una audiencia, a un interlocutor; o bien se han de poner a disposición en soporte para el lector o lectores. Según Cassany, Luna y Sanz (2003): “Desde la óptica del emisor, una buena elocución y una escritura clara del texto son imprescindibles para facilitar el trabajo de comprensión al receptor. (...) un texto que quizá esté muy trabajado a nivel de coherencia, adecuación o de cohesión, fracase por defectos formales, como una elocución demasiado rápida o una mala caligrafía.” (p. 330). Estos autores, precisan que la presentación abarca desde las convenciones sociales propias de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades esperadas en los interlocutores (la voz, la mirada, etc.) y en cuanto al canal escrito, que muchos tipos de escritos tienen convenciones sociales que los determinan en su formato, márgenes, etc. importantes en la eficacia comunicativa. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 331-332).

2.3.3 Tipología textual:

Para finalizar este acápite, señalamos que para Escudero (2016) “Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos.” Por ello señala que “El concepto más útil para aproximarnos a esa diversidad es el de ‘genero discursivo’ porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder).” (p. 15), precisando que Cassany (2006, pp. 24-27) señala que algunos de los rasgos más importantes del género discursivo, son los siguientes: “son dinámicos, desarrollan un propósito, están organizados en forma y contenido, delimitan comunidades discursivas, construyen y reproducen estructuras sociales.” (p. 15). Sin embargo, llamaremos en este trabajo para referirnos a las cualidades ya precisadas, tipología textual o tipos de textos.

Alexopoulou (2011) señala que desde que se celebró en Constanza el primer coloquio para sentar las bases de la nueva disciplina, en 1972, los especialistas afirmaban que una teoría de los textos tiene como uno de sus objetivos fundamentales el establecer una tipología que dé cuenta de todos los posibles los textos; no obstante, construir una tipología textual no es tarea fácil y actualmente no hay unanimidad al respecto. (pp. 102-103). Así, según cita Cassany, Luna y Sanz (2003) a diversos autores, como la tipología de Werlich (1976) distingue cinco tipos de texto que se caracterizan tanto por factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.) como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.) (p.335). Luego esquematiza las clases desde lo cual se deduce las siguientes:

- Descriptivo: relacionado con la percepción del espacio y su contenido.
- Narrativo: relacionado con la percepción hecho o conceptos en el tiempo.
- Expositivo: asociado al análisis y a la síntesis de ideas o conceptos.
- Argumentativo: centrado en el juicio y la toma de posición, ideas del hablante.
- Instructivo: relacionado con la previsión del comportamiento futuro del emisor o receptor. (p. 335).

Por su parte, Adam (1985), citado por Cassany, Luna y Sanz (2003), “sigue criterios funcionales y distingue textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos e instructivos, añadiendo otros como conversacionales, retóricos y predictivos.” (p. 336).

Finalmente, desde la perspectiva de la evaluación de la competencia lectora en PISA, según OECD-PISA (2011), se señala que en cuanto a la tipología de texto “en evaluaciones anteriores de PISA, era considerada una subdivisión del formato de texto continuo. En PISA 2009 se reconoce que los textos discontinuos también tienen un propósito descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o instructivo.” (p. 11). Luego, presenta una adaptación del trabajo de Werlich (1976), asume que los textos (tanto continuos como discontinuos) pueden ser:

- Textos descriptivos que, como su nombre indica, describen las propiedades de los objetos en el espacio. Estos textos suelen responder a la pregunta “¿qué?”
- Textos narrativos, que narran acontecimientos, cuentos, experiencias, etc., en los que el orden cronológico es esencial. Para entender el presente es preciso saber lo que ha ocurrido con anterioridad y relacionarlo. Suelen responder a las preguntas “¿cuándo?” o “¿en qué orden?”

- Textos expositivos son aquellos que explican la realidad mediante relaciones de causa-efecto, concomitancia, etc. La mayor parte de los libros de textos son de este tipo y responden a la pregunta “¿cómo?”.
- Textos argumentativos, mediante los que tratamos de convencer o dar razones para avalar nuestra postura ante los demás con argumentos. Algunos de ellos presentan una argumentación científica. Suelen responder a la pregunta “¿por qué?”
- Textos instructivos, que dan instrucciones o pautas para dirigir las acciones con indicaciones precisas para ser seguidas. Pueden consistir en procedimientos, normas, reglas y estatutos que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar. También suelen responder a la pregunta “¿cómo?”
- Textos transaccionales, son aquellos textos donde hay una interacción con el lector. Ejemplos de los mismos son cartas personales donde compartir noticias familiares, intercambio de correos para planificar unas vacaciones o mensajes para organizar eventos. (OECD-PISA, 2011, pp. 11-12).

2.3.4 Los textos expositivos y textos argumentativos

Para la presente investigación, definimos los textos expositivos o explicativos y los textos argumentativos, por corresponder a nuestro interés, sin dejar de lado el vínculo con el texto académico, que propiamente dicho, ya que, si bien la definición de estos es general, nuestro trabajo se enfoca en tipos específicos de ellos, el texto tipo ensayo, que puede ser expositivo y/o argumentativo según precisaremos más adelante, en el acápite texto académico.

a. El texto expositivo

Los textos expositivos esencialmente describen, explican o dan a conocer, analizan y detallan la información sobre un tema, en uno, varios o todos sus aspectos; presentan la información de manera objetiva, precisa y de forma sistemática. Para Álvarez (2001) el texto expositivo-explicativo es “todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (p.16). Según Frías (2008), “es aquel que cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, sub-títulos, alusiones)”. Es diferente del tipo de texto informativo que solo se limita a la presentación de información, pues, del texto expositivo “su cometido es establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, dirigiendo al lector en su

proceso, a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuvan al esclarecimiento (...) y a la mejor comprensión” (p. 115-116) de lo explicado en él, presentando hechos sin emitir juicio ni opinión alguna.

Entre los principales textos expositivos, señala Frías (2008), “podemos ubicar algunos tipos de ensayos, textos pedagógicos, didácticos y científicos, artículos reseñas e informes.” (p. 116). En general, puede haber textos mixtos que combinan diferentes énfasis, pero el referente siempre será el propósito que prima en el texto y la secuencia discursiva correspondiente. Así, para Frías (2008):

El texto expositivo puede centrarse en la *descripción de un fenómeno*, por medio de la definición, caracterización, enumeración, ejemplificación o comparación; en el *desarrollo de una idea* por medio de la lucubración, secuencia, proceso, relación de componentes, inducción o deducción; y en el *análisis de un problema*, por medio de la explicación, clasificación o analogía. (p. 116).

Álvarez y Ramírez (2010) desde la perspectiva de la didáctica de la producción de textos, señalan que:

el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular. (p. 74).

Asimismo, agregan Álvarez y Ramírez (2010), tiene como característica “la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio.” (p. 74) y que la exposición de información en este texto obedece a un esquema prototípico de tres elementos: problema – resolución – conclusión. Asumiendo lo propuesto por Kemmer (1996, 1-1), estos autores señalan que, en su desarrollo como respuesta a un problema o pregunta, el texto expositivo puede seguir los siguientes siete mecanismos o procedimientos:

- a) Definición y descripción. La definición se relaciona con ideas como concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc. Implica la delimitación de una categoría con respecto a otras. (...).

- b) Clasificación – tipología. Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo. Se trata de un esquema o subtipo muy común en los textos que persiguen exponer y explicar información. (...).
- c) Comparación y contraste. (semejanzas y diferencias) Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye una representación mental, o subtipo de exposición de información, que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento, en su procedencia o en su utilidad. (...).
- e) Pregunta-respuesta. Este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente, supone la necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución. (...).
- d) Problema-solución. El subtipo de texto expositivo problema- solución incluye despliegues explicativos más complejos en los que pueden resultar implicados los subtipos antes mencionados, debido a que es factible entender el problema como una dificultad que supone una investigación sistemática y rigurosa que, a su vez, exige la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno para, sobre la base del conocimiento exhaustivo del mismo, plantear alternativas de solución al caso (...).
- f) Causa-consecuencia (causa–efecto). La representación esquemática de la relación causa consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente (...).
- g) Ilustración. Es otra de las representaciones o subtipos de organización de la información, generalmente redundante y con fines mostrativos, que se manifiesta, bien sea a través de: fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc.; o mediante el recurso de la ejemplificación o ejercitación (...). (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 74-77).

En resumen, Álvarez y Ramírez (2010), citando a Álvarez (2001), presentan la tabla siguiente [el título es nuestro]:

Tabla N° 1: Subtipos y organización de los textos expositivos

Subtipos	Organización
Definición/Descripción	Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características
Clasificación/Tipología	Exponen tipos o clases y sus rasgos
Comparación/Contraste	Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades
Problema-Solución	Desarrolla diversas formas de resolver una problemática
Pregunta-Respuesta	Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido
Causa-Consecuencia	Explica los efectos que causa un fenómeno
Ilustración	Expone en forma de: planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.

Nota: Tomado de Álvarez y Ramírez, 2010, pp. 77-78

Tabla 2. Recursos lingüísticos en el nivel textual en cada parte de la estructura y según el subtipo

subtipos	Introducción	Desarrollo	Conclusión
Definición/Descripción	Conceptos y enunciados con lenguaje abstracto	Elementos descriptivos relacionados con la utilidad, extensión, origen, etc.	Síntesis
Clasificación/Tipología	Anuncio de la existencia de varias clases de elementos	Relación de los elementos con la explicación de las características de cada clase	Recopilación
Comparación/Contraste	Constancia de la existencia del contraste que se va a exponer	Descripción-explicación de cada elemento contrastado y su relación de oposición o analogía	Resumen
Problema-solución	Explicación del problema y sus consecuencias	Explicación de la solución/es	Beneficios
Pregunta-respuesta	Comienza con una pregunta que incite a la búsqueda	Explicación de la respuesta	Síntesis
Causa-consecuencia	Anuncio de la causa o la consecuencia de un fenómeno	Exposición de los elementos desencadenantes con enumeraciones, descripciones, efectos, consecuencias...	Importancia del fenómeno
Ilustración	Encabeza la ilustración que sirve de arranque al texto	Explicación partiendo del gráfico, imagen, etc.	Recopilación

Nota: Tomado de Álvarez y Ramírez, 2010, pp. 80.

b. El texto argumentativo

En esta línea Frías (2008) señala que el texto argumentativo “es aquel cuyo propósito es convencer y persuadir al lector. En este texto se presentan unos planteamientos, buscando

adhesión del lector a las tesis, opiniones o hechos propuestos. Para ello se utilizan la sustentación y la demostración por medio de una serie de razonamientos, procedimiento conocido con el nombre de argumentación.” (p. 123). La construcción de este tipo de texto implica tomar una serie de decisiones y a decir de Frías (2008), realizar operaciones como:

decisión sobre la tesis, opinión o hecho que se desea argumentar, preparación de los fundamentos y pruebas (datos casos, alusiones, citas, estadísticas, testimonios, ejemplos) que respaldarán la argumentación; valoración de los fundamentos y pruebas; organización previa de los argumentos, acorde con la estructura del texto; selección de la forma de estructurar el texto; exposición y desarrollo adecuado y lógico de los argumentos, teniendo en cuenta que sean presentados con agudeza y vigor. (p. 123).

Errázuriz (2014) citando a Brockriede (1993), aclara que el argumento o argumentación “no es algo externo o concreto, sino un punto de vista que toma y percibe cada persona. (...) es cambiante y subjetivo, (...) cae en el terreno de lo problemático, (...), no depende de una lógica categórica del sí o no (...).” (p.220). Esto nos lleva a pensar que el proceso de argumentación es un trabajo paulatino que no termina siendo definitivo o zanjado en cuanto a la postura, pues siempre está abierto a consideraciones nuevas, distintas y a las percepciones de ellas. En tanto, Rosales y Vásquez (2011), citando a Arnoux Di Stefano y Pereira (2002), señalan que el propósito de los textos argumentativos es persuadir al destinatario para que comparta una idea (tesis) adoptada por el enunciador; para ello, el autor aporta razones y datos que justifican la idea que sostiene y la defienden de posibles objeciones. Y citando a Marín, (1999), agrega que, además de persuadir y confrontar ideas, estos textos requieren el desarrollo de enunciados para explicar, informar, demostrar. (p. s. n).

Frías (2008) señalando que entre los textos argumentativos más importantes están algunos tipos de ensayos, artículos especializados, textos jurídicos, cartas y discursos (p. 124), precisa que hay varios modos como presentar una argumentación:

- Determinar proposiciones verosímiles, (...) creíbles, o sea que carezcan de falsedad.
- Asegurar la legitimidad de la argumentación, es decir el carácter de veracidad de las proposiciones esté determinado por su concordancia con el contenido de las conclusiones de investigaciones reconocidas o de observaciones llevadas a cabo en experiencias rigurosas y sistemáticas.
- Confrontar los diversos sentidos en que las proposiciones dadas se pueden presentar, para validarlas, por la estabilidad que muestren, o por el contrario invalidarlas, por la ambigüedad o contradicción.

- Respalda la argumentación en fundamentos o pruebas y no en especulaciones o divagaciones. (pp. 123-124).

En tanto, desde el análisis del discurso, señalan Álvarez, Perelló y Pintos (2007) que argumentar significa defender una opinión o idea, empleando una serie de razones que justifiquen determinada postura, teniendo como fin último, convencer al auditorio de adherirse o rechazar una determinada idea o interpretación de la realidad, tales argumentos no siempre tienen tanta objetividad como en el texto expositivo. (pp. 34-35); citando a Álvarez (2005:148), señalan que la argumentación “no persigue tanto la verdad como la eficacia persuasiva y la adhesión.” (p. 35), apelando a los sentimientos y a las emociones, inclusive, más que al raciocinio y a la lógica discursiva; aunque, la presentación de los argumentos, se apoya en un proceso racional (aporta evidencias, principios establecidos, juicios, opiniones, experiencias, datos, etc.); se sirve de secuencias discursivas narrativas, descriptivas y expositivas, para adaptarse a la situación y a la intención persuasiva que persigue. (p. 35).

Por otra parte, en cuanto a subtipos de textos argumentativos, no existe una precisión pues la estructura básica es uniforme y más bien se les tipifica en función de ámbito en que se producen; sin embargo, Paris Vidal (2014) plantea para el Programa de capacitación del profesorado español, una clasificación, aclarando: “El siguiente esquema puede ser orientativo para clasificar algunos géneros textuales que poseen carácter argumentativo” (s.n.) el cual comprende: a) los textos argumentativos Verbales, dentro de los cuales están los Orales: como discursos políticos, debates, conversaciones, etc. y los Escritos: como los ensayos, artículos de opinión; b) los textos argumentativos Icono-verbales: que comprende todos los textos publicitarios. (Paris Vidal, 2014, p. s. n.).

Basándonos en lo anterior, se plantea en este trabajo los siguientes tipos de textos argumentativos, según el ámbito o situación comunicativa en que se producen, siguiendo lo señalado por Salazar Romero (2014) especialista del Programa de igualdad de oportunidades (PIO); quedando así:

- Textos científicos. Estos son textos que pueden tratar diferentes temáticas; así ser de tópicos psicológicos, lingüísticos, filosóficos, teológicos, etc.; están basados en datos y hechos; su información busca ser irrefutable, debido a que se justifica en hechos demostrables, datos estadísticos, lo cual no quiere decir que la idea principal que este

defiende no lo sea. Entre los textos argumentativos científicos están el informe de investigación, artículo científico, ponencia, tesina, tesis y proyecto de investigación, la monografía, todas tienen como objetivo convencer de que es cierto lo que en ellos se sostiene, mediante los argumentos presentados.

- Textos judiciales. Los textos judiciales son variados, pero todos se caracterizan por establecer condiciones o restricciones para alguna acción; es decir, buscan convencer o persuadir de la conveniencia o correspondencia de generar acciones o descartar acusaciones. Entre estos textos destacan la sentencia, la demanda, el recurso, la notificación, la apelación y el edicto, etc.
- Ensayo. Es la forma más personal de transmitir ideas y se caracteriza por mostrar el estilo personal del escritor, ajustado, sin embargo, a estructura lógica muy comprensible y ya convencional en el ámbito donde se desarrolla. Su propósito es convencer, a través de sus argumentos o razonamientos, de que acepte o comparta los puntos de vista del autor sobre un determinado tópico.
- Textos periodísticos. Dentro del discurso periodístico existen textos cuya finalidad es persuadir o convencer a los lectores para que adopten o rechacen determinado hecho o idea actuales de especial trascendencia, valiéndose de recursos argumentativos. Dentro de este tipo de textos tenemos las cartas de lectores, las reseñas críticas, las editoriales y notas de opinión, todos ellos buscando la persuasión para la adopción de la idea defendida y el rechazo a la rebatida.
- Debates orales y foros de opinión. Los debates son textos argumentativos de tipo oral que constituyen básicamente un acto de comunicación en el que se exponen ideas y perspectivas diferentes sobre un tema u hecho, por lo general, polémicos y sobre los que existen varias posiciones. De este modo, las partes, quienes están de acuerdo o en desacuerdo (a favor o en contra), expresan sus argumentos para tratar de convencer a los demás. Los foros de opinión, en cambio, suelen versar sobre los más variados temas; en ellos las personas intercambian sus perspectivas, opiniones o información que tienen sobre un tema específico.

- Textos publicitarios. Tienen como finalidad transmitir una idea o promocionar un producto para convencer o persuadir a las personas de asumirlo como ventajosa o comprar un producto, valiéndose de recursos argumentativos verbales e icónico visuales. Destacan entre ellos los comerciales, las propagandas políticas, las vallas, los pósteres, entre otros; todos buscan lograr su objetivo en corto tiempo sin poder desarrollar demasiado sus argumentos, lo cual demanda alta eficacia en el uso de sus recursos. (p. s. n.).

2.4 Las macroestructuras y superestructuras textuales

En la teoría desarrollada por Van Dijk en los años 1978 y 1980 para explicar la forma que presenta el conjunto del texto, aparece la noción de superestructura (aunque también en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, en general), afirmando que el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura que resume el contenido global y la superestructura que representa la forma que adopta el discurso. Para van Dijk (1978):

Todo texto tiene dos tipos de estructura. La primera, llamada superestructura, se refiere a la forma característica de cada clase de texto, que permite tener un modelo mental de ella (...). La segunda, concierne a la estructura semántica y comprende dos niveles: a) la microestructura atañe a la organización lógica de la información para construir el significado a través de una secuencia de oraciones (...); y b) la macroestructura alude a la organización semántica del contenido total del texto para lograr su significado global. (López, Huerta, Ibarra y Almazán, 2014, p. 28).

2.4.1 Macroestructura textual

En su libro *La ciencia del texto*, van Dijk (1978) sostiene “que la macroestructura de un discurso es la reconstrucción teórica de lo que suele llamarse el tópico de un discurso, es decir, su información más importante.” (p. 288). Para llegar a este postula una serie de macrorreglas que destruyen la información no significativa y generalizan e incluyen información en macroproposiciones de un nivel superior. Asimismo, aclara que la formación de macroestructuras depende también de la información cognitiva (subjétivamente variable) de los hablantes y que en principio todo lector oyente puede asignar a un texto una macroestructura diferente, subjetiva, según sus propias metas, perspectivas u opiniones, lo cual no implica interpretaciones globales totalmente arbitrarias.

Por otro lado, van Dijk (1978) precisa que, primero, el hablante/escritor emplea muchos recursos para señalar la macroestructura correcta o intencional a comunicar, como sumarios, títulos, anuncios u oraciones temáticas. Segundo, el lector/oyente tiene también un modelo cognitivo del hablante/escritor y por tanto tratará de actualizar el conocimiento relevante para comprender el tópico de este hablante/escritor, de modo que la comunicación eficaz siga siendo posible. Por ello, dice que la asignación de macroestructuras no es sólo una operación basada en reglas, sino también estratégica, siendo las «interpretaciones globales» relevantes para la producción y comprensión del discurso. (van Dijk Teun, 1978, pp. 288-289).

2.4.2 La superestructura textual

Se comprende por superestructura a la estructura formal que representa las partes en que el contenido textual se organiza. Así resulta ser el esqueleto reconocible que caracteriza al género discursivo debido a su forma habitual y convencional de estructurar la información, de organizar las secuencias de frases y asignarles una función específica en la comunicación. Los distintos tipos de discursos evidencian superestructuras que los caracterizan y los diferencian.

En la superestructura, las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias; estas siempre constituyen una superestructura, en el sentido de que siempre se presentan en el mismo esquema formal. Como esquema básico que organiza la información contenida en un texto la superestructura lo clasifica dentro de un tipo. Según Van Dijk (1978, 1980), determinados tipos de textos responden a un esquema estructural básico (como la narración o la argumentación), mientras que otros no presentan una estructura convencional clara (el texto poético, por ejemplo). No obstante, puede distinguirse una serie de superestructuras convencionales, es decir, que la mayoría de hablantes de una lengua conoce o reconoce.

Para la didáctica de lengua, sostiene el Centro Virtual Cervantes, las superestructuras esquemáticas representan una gran posibilidad para poder elaborar un texto partiendo de un esquema preestablecido por las convenciones. Y plantea que el receptor, gracias al conocimiento de la superestructura, puede formular hipótesis antes de la lectura y durante ella

sobre el tipo de información que queda aún por procesar. En ese sentido, las superestructuras organizan todo el proceso de lectura, de comprensión y (re-)producción de los géneros discursivos a nivel cognitivo. En general, las estructuras globales determinan estrategias cognitivas y metacognitivas superiores para el desarrollo de la competencia discursiva de los que aprenden la producción y comprensión de textos (CVC, s.f., s.n.).

En ese sentido, existe diversas superestructuras: la superestructura narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, etc. Definimos acá aquellas que corresponden a nuestro estudio: la expositiva y la argumentativa.

a. La Superestructura textual expositiva

La estructura textual de los discursos o textos expositivos o explicativos presentan o se componen de tres categorías básicas: Introducción, Desarrollo y Conclusión. Álvarez y Ramírez (2010) la plantean como “organización del contenido semántico de los textos expositivos que gira en torno a los tres grandes ejes del desarrollo temático” (p. 80). A saber:

- Introducción: muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. Se trata de contestar a las preguntas: *¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?*
- Desarrollo: presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución: *porque..., es..., está compuesto de..., se presenta como...*
- Conclusión: cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: *así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis...* (Álvarez y Ramírez, 2010, pp. 79-80).

Finalmente, Álvarez y Ramírez (2010, p. 80) muestran detalles de lo que comprende la estructura en cada forma o subtipo que se elija redactar, tal como se resume en la tabla que presentan:

Tabla N° 3: Recursos lingüísticos en el nivel textual en cada parte de la estructura y según el subtipo del texto expositivo

Subtipos	Introducción	Desarrollo	Conclusión
Definición/ Descripción	Conceptos y enunciados con lenguaje abstracto	Elementos descriptivos relacionados con la utilidad, extensión, origen, etc.	Síntesis
Clasificación/ Tipología	Anuncio de la existencia de varias clases de elementos	Relación de los elementos con la explicación de las características de cada clase	Recopilación
Comparación/ Contraste	Constancia de la existencia del contraste que se va a exponer	Descripción-explicación de cada elemento contrastado y su relación de oposición o analogía	Resumen
Problema- solución	Explicación del problema y sus consecuencias	Explicación de la solución/es	Beneficios
Pregunta- respuesta	Comienza con una pregunta que incite a la búsqueda	Explicación de la respuesta	Síntesis
Causa- consecuencia	Anuncio de la causa o la consecuencia de un fenómeno	Exposición de los elementos desencadenantes con enumeraciones, descripciones, efectos, consecuencias...	Importancia del fenómeno
Ilustración	Encabeza la ilustración que sirve se arranque al texto	Explicación partiendo del gráfico, imagen, etc.	Recopilación

Nota: tomado de Álvarez y Ramírez (2010, p. 80).

b. La Superestructura textual argumentativa

Las argumentaciones evidencian una estructura textual que está compuesta por: Tesis, Argumentación, Conclusión. En este tipo de superestructuras, Marín (1999), citado por Rosales y Vásquez (2011), identifica una secuencia jerárquica mínima que va a ordenar la información o ideas en tres partes: un planteo de la cuestión sobre la que se argumentará y donde se fija la posición a defender, y un conjunto de enunciados que encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuente, tesis/antítesis, etc.), o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.). En este se desarrollan diversos procedimientos para presentar las pruebas que apoyen la posición asumida y refuten otras. Finalmente, los argumentos esgrimidos desembocan en un apartado en el que se reafirma la postura tomada: la conclusión. (p. s. n.).

Asimismo, Frías (2008) señala que existen tres formas de estructurar los textos argumentativos:

- Planteamiento de un problema, formulación de una hipótesis (a veces se omite esta formulación) alrededor del problema planteado, desarrollo de argumentos y conclusión (confirmación o refutación de la hipótesis).
- Presentación de una tesis, opinión o hecho que se desea argumentar, desarrollo de argumentos, conclusión.
- Combinación de los dos anteriores, es decir, planteamiento de un problema y formulación de hipótesis (en ocasiones se omite esta formulación), presentación alternativa de diversas tesis y argumentos como propuestas de solución al problema, para finalmente, plantear una conclusión. (p. 124).

En tanto, respecto de la estructura del texto argumentativo, Errázuriz (2014), citando a Anscombe y Ducrot (1994) y a Ducrot (2001), señala que tradicionalmente se ha considerado que el texto argumentativo está compuesto de “una tesis, premisas compartidas culturalmente, un cuerpo argumentativo y una conclusión. (...), la tesis constituye el núcleo y debe presentársela claramente, aunque puede quedar implícita, para luego exponer los argumentos (...), y así llegar a una conclusión para confirmarla o refutarla.” (p. 220). Por su parte, Álvarez Angulo (2001) señala que la argumentación consta de las siguientes partes:

1. Introducción (exordium). Tiene como finalidad principal presentar el tema y predisponer favorablemente al receptor (auditorio) para que acepte la tesis; para ello, la lengua dispone de una serie de recursos tales como: apelar a un precedente, aceptado universalmente y, en el que se basa la tesis defendida; aducir valores compartidos o hechos de la tradición; recurrir a la autoridad, o a la compasión y a las emociones del auditorio, etc.
2. Exposición de hechos (narratio). En ellos se basa el emisor para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúa a favor del argumentador. Desde ese momento, el relato de los hechos y la presentación de los datos (premisas) tienen ya valor de argumentación. Para ello se utilizan recursos del tipo de: relatar historias o acontecimientos que favorezcan la argumentación; a portar datos objetivos (cuadros, estadísticas, imágenes, etc.) y, por tanto, incuestionables; utilizar comparaciones, etc.
3. Exposición de los argumentos (argumentatio). El emisor expone los argumentos que estima oportunos en favor de la tesis que se defiende y de los que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria. Con la pretensión de limitar el alcance de sus argumentos, y de reducir la fuerza argumentativa de los mismos, quien argumenta puede incluir concesiones a la parte contraria.
4. Conclusión (peroratio). Es el recuerdo la recapitulación de lo más importante que se ha expuesto; supone un refuerzo de los argumentos utilizados. (pp. 51-52).

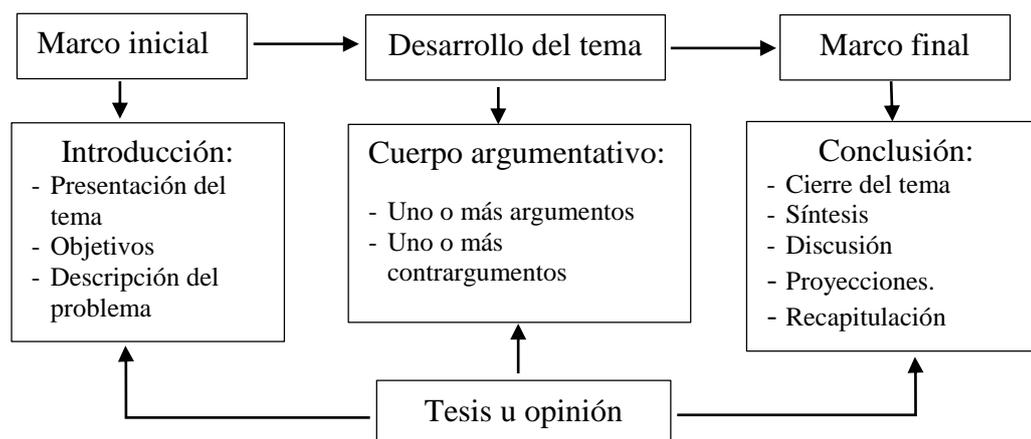
En ese mismo sentido, el proceso discursivo de argumentar y contraargumentar, plantea una necesidad de plantearse cómo estructurar y disponer el discurso y ello, según Álvarez, Perelló y Pintos (2007), se da en cuatro partes claramente diferenciadas:

- Introducción: donde se presenta el tema al receptor, se intenta captar su atención y despertar una actitud favorable.
- La exposición de hechos: donde se explica los hechos considerados fundamentales; es en lo que se basa para que el auditorio conozca la tesis que defiende. Esta parte corresponde a una secuencia expositiva; no siempre aporta todas las perspectivas, ni datos, sino solo los que interesa que se conozcan y para situar el discurso a favor.
- La exposición de argumentos: es la parte central del texto, donde el argumentador expone los argumentos que apoyan su postura y rebate las ideas contrarias.
- La conclusión: la cual constituye una recapitulación de lo expuesto, tanto de la tesis como los argumentos principales. Es la parte final y la última oportunidad para convencer al destinatario de sus ideas u opiniones. (p. 35).

Sin embargo, Errázuriz (2014) señala que hablar de tesis, premisas, cuerpo argumentativo y conclusión como estructura “resulta demasiado simple, pues elide o invisibiliza ciertas partes y pasos del proceso argumentativo.” (p. 220). Ella presenta un esquema argumentativo global el cual comprende los componentes de la argumentación escrita y del ensayo y el proceso de producción escrita; esta ampliación se basa en “la estructura tradicional del texto argumentativo, constituida por una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión (Ducrot, 2001; Lo Cascio, 1998; Toulmin, 1958 y 1993; Weston, 1994; Van Dijk, 1997; Wenzel, 1993)” (p. 220), y su extensión permite integrar las distintas manifestaciones de la argumentación. A saber:

- El marco inicial: corresponde a la introducción y exhibe la controversia. Opcionalmente, puede estar conformado por elementos como la presentación del tema, los objetivos o la descripción del problema.
- El desarrollo del tema: corresponde al cuerpo de la argumentación y muestra las posiciones a favor y en contra. Puede estar integrado por uno o más argumentos conectados con uno o más contraargumentos.
- El marco final: corresponde a la conclusión y clausura la argumentación. Opcionalmente, pueden componerse de elementos como el cierre del tema, la síntesis, la discusión, las proyecciones y la recapitulación. (p. 221).

Figura N° 2: Esquema ‘extendido’ del texto argumentativo



Nota: Tomado de Errázuriz Cruz, María. (2014, p. 221).

Es interesante la extensión del esquema tradicional que plantea Errázuriz (2014) y sobre todo la ruptura con la tendencia didáctica, cuando señala que “en cualquiera de estas tres etapas se puede incluir o introducir la tesis u opinión (...) tanto en el marco inicial como en el desarrollo del tema y en el marco final, dependiendo de la estructura argumentativa escogida y de la estrategia que se esté utilizando.” (p. 221). Sin embargo, creemos que, en un proceso de inicio del aprendizaje, es bueno y necesario manejar la tesis con la claridad que ella señalaba antes: “la tesis constituye el núcleo y debe presentársela claramente, aunque puede quedar implícita.” (p. 220), pues consideramos que la tesis se convierte en la guía del pensamiento, proceso discursivo y redacción; por lo que emplearemos la orientación de su esquema exceptuando la movilidad de la tesis.

2.4.3 Marcas lingüísticas y textuales de los textos expositivo y argumentativo

Álvarez, Perelló y Pintos (2007), en un estudio dirigido a la conversión de un texto expositivo (T1) a uno argumentativo (T2), concluye respecto de los resultados encontrados que si bien:

Las diferencias entre los dos textos son notorias; el objetivo o intención y la manera de transmitir la información son distintas; el T1 hace una exposición de información (...) para lo que se apoya en datos y estadísticas que, junto con razonamientos deductivos, pretenden proporcionar la mayor objetividad posible; muestra una información verídica de forma clara y entendible. A diferencia de este, podemos ver como el T2 es fundamentalmente subjetivo, en cuanto que su finalidad es convencer al lector de una tesis mediante su adaptación al mismo. (p. 45).

Con lo anterior, Álvarez, Perelló y Pintos (2007) quiere mostrar que entre estos textos hay diferencias, pese a ello, ambos utilizan las estrategias propias del otro, lo cual complica el diferenciarlos, pues “unos y otros utilizan en mayor o menor medida los mecanismos de comprensión del otro. Los textos expositivos se valdrán de elementos argumentativos para mostrar la información (...) comprensible (...); los argumentativos utilizarán la información objetiva (...) para dar fiabilidad a la teoría.” (p. 45). Concluyendo que en realidad lo que determina el tipo de texto es “la intención, la finalidad última para lo que ha sido construido; los fenómenos lingüísticos y textuales que materializan o muestran la intención del texto se seleccionan regularmente en función del tipo de texto.” (pp. 45-46). Y de este modo sentando la viabilidad didáctica de trabajarlos juntos en propuestas de uso que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa escrita.

a. Marcas lingüístico-textuales del texto expositivo

Las principales expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que aparecen regularmente en los textos expositivos, según Álvarez y Ramírez (2010), son las siguientes:

- Organizadores del texto. Son guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc.; los márgenes o el control de *alinear*; asimismo, comillas; subrayados y el tipo de letra; los paréntesis. También las frases como: *como dijimos anteriormente, véase más adelante*, etc.; y las citas, por referirse a otro texto.
- Frecuente utilización de títulos, subtítulos, mapas, epígrafes, gráficos, planos, esquemas, etc.
- Reformulaciones. Consistentes en decir lo mismo con palabras más entendibles. Son paráfrasis, valiéndose de expresiones como: *o sea, esto es, es decir, en otras palabras, dicho de otra manera*, etc.
- Presencia de aposiciones explicativas que introducen información nueva.
- Orden de palabras estable. Preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- Tendencia a la precisión léxica. Esto supone un recurso para la significación unívoca con profuso uso de tecnicismos, cultismos, préstamos y extranjerismos de lenguas científicamente dominantes en áreas del conocimiento.
- Marcas de modalización o modalizadores. Para que el emisor introduzca un punto de vista en el discurso. Abundan los modalizadores asertivos, que plantean la veracidad o falsedad de un enunciado.

- Uso endofórico de los déicticos. Las marcas o indicadores que refieren a elementos del texto que están delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); siendo elementos importantes en la cohesión textual.
- Abundancia de conectores lógicos de enumeración, adición, continuación; causa y consecuencia; comparación, ejemplificación; aclaración, explicación, reformulación; fuente, origen; marcador de cierre, conclusión; y resumen.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo. Por perseguir la universalización y la científicidad, suelen abundar también los verbos estativos, el copulativo *ser*; y las formas verbales no personales o impersonales.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa. La que supone una particularización del sustantivo, o sea, agrega a su significación algo que no está comprendido en ella naturalmente o necesariamente.
- Recurrencia frecuente a definiciones, descripciones, citas y referencias, formulación de hipótesis, justificaciones causales, deducciones e inducciones.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia de variedad de matices. Dada la pretensión de universalidad y de objetividad que persiguen este tipo de textos.
- Fórmula de cierre. Expresada generalmente mediante un resumen o una conclusión. (pp. 77-79).

b. Marcas lingüístico-textuales del texto argumentativo

La mayoría de elementos referidos para el texto expositivo, se emplean en el argumentativo, a su modo y propósito. Mas, en este tipo de texto aparece la subjetividad y podemos apreciarla mediante la observación de adjetivos valorativos, o tras un análisis de los aspectos gramaticales y pragmáticos del texto. Entre las marcas o fenómenos lingüísticos y textuales más destacables, según Álvarez, Perelló y Pintos, (2007), entre otros, figuran los siguientes:

- Elementos déicticos. Indicadores que se refieren a otros elementos presentes en el texto y que permiten relacionar objetos y sucesos con el tiempo y lugar. Estos abundan también en el texto expositivo, ya que busca facilitar al lector la comprensión.
- Conectores lógico-pragmáticos y organizadores textuales. Enlazan las oraciones, secuencias de oraciones y otras partes del texto, proporcionándole una mejor cohesión y mayor articulación.
- Modalizadores discursivos. Marcas que introducen el punto de vista del emisor; indicando así su grado de adhesión, de rechazo o de incertidumbre. Algunos modalizadores son verbos de pensamiento, adjetivos valorativos o calificativos, interrogaciones y exclamaciones retóricas, etc.

- Los tiempos verbales correspondientes al presente. Predominan la primera y la tercera persona. La tercera pretende dar una visión objetiva (propia de la exposición de información), mientras que la primera resalta la subjetividad del texto.
- En la argumentación se utilizan precisión léxica o la significación unívoca (abundantes en el texto expositivo) con el fin de proporcionar objetividad y universalidad.
- Registro. Dada su intención de influir, su registro lingüístico dependerá del registro del destinatario, adaptándose a él. (pp. 36-37).

Una precisión sobre ambos textos antes tratados la hace Pérez Rifo (1998), señalando que “A diferencia de un texto narrativo o descriptivo que tienden a presentar hechos o detalles concretos, el texto argumentativo junto al expositivo induce una interpretación abstracta de esos hechos o de esos detalles.” (p. 36). También señala que la diferencia central entre el texto expositivo y el argumentativo radica respecto del modo de agrupar la información, pues, (...) el texto expositivo lo hace acumulativa y no secuencialmente. Según R. Núñez et al (1996: 183):

la exposición es la presentación discursiva de pensamientos que concurren en torno a un mismo objeto o que proceden de un mismo sujeto en una circunstancia dada. (...), el texto argumentativo agrupa la información en forma secuencial y no acumulativamente; es decir, los enunciados se presentan de acuerdo con las relaciones lógicas y/o cronológicas que mantienen los estados de cosas que representan. No se sitúan, por lo tanto, ni en el tiempo ni en el espacio sino en el ámbito del pensamiento. (pp. 35-36).

2.4.4 El ensayo como texto expositivo y argumentativo

Es muy importante, este acápite teórico, puesto que en el currículo desarrollado en los colegios donde estudia la población en estudio, este tipo de texto es el mayormente empleado, bajo el nombre de “respuesta tipo ensayo”, todos los alumnos son permanentemente evaluados en sus aprendizajes, de allí la importancia de desarrollar esta competencia escrita en los estudiantes, tanto en nivel oral como en escrito, y en cuanto a los textos escritos, los expositivos y los argumentativos tipo ensayo. En ese sentido, teorizamos acá las bases centrales que guían la didáctica del ensayo como texto argumentativo y expositivo, y principal forma e instrumento de evaluación académica en el currículo de la población en estudio.

a. El ensayo

Al respecto, López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014) afirman que Bacon rebautizó “el ensayo como reflexiones dispersas (“dispersed meditations”) para enfatizar, precisamente, el carácter libre, divagatorio e incluso superficial del ensayista en el tratamiento de temas, y no necesariamente su rasgo expositivo-argumentativo, que hoy parece ser una característica connatural a este género.” (p. 6). Sin embargo, desde el acuñador del término Montaigne y Bacon, ha cambiado mucho y hoy existen una serie de definiciones, inclusive opuestas, desde las que enfatizan su aspecto lúdico y ligero hasta las que enfatizan a lo racional, lógico y argumentativo. Pero sí, señalan estos autores, citando a Castro, Hernández y Sánchez, (2010) que “El ensayo ha sido reconocido por la comunidad universitaria como una forma insustituible de reflexión, búsqueda y propuestas intelectuales.” (p. 16). Es decir que no se concibe la vida académica sin este instrumento de expresión de las ideas y conocimientos.

Así intentamos definir el ensayo, siguiendo a López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014), y en coherencia con la mirada de Villaurrutia (literatura de ideas. Producto equidistante del periodismo y del sistema filosófico) y de Cuesta (el ejercicio de la inteligencia) quienes lo conciben del ámbito académico, y lo definen como un género cuyo rasgo esencial es la exhibición lógica del pensamiento, subrayando siempre su fuerza argumentativa, porque, “no cabe duda que, al momento de escribir, el ensayista debe poner a prueba distintas habilidades intelectuales, como demostrar, justificar, analizar, debatir y persuadir a los lectores, entre otras muchas.” (p. 7).

Mendoza y Jaramillo (2006) sostienen que “Definir el significado de la palabra ensayo nos es fácil, por este motivo es pertinente en primera instancia generar vías de acceso sobre el significado de la palabra”. (p. 64). Empleando dos vías de acceso a este, hacen un análisis de la palabra en lo diacrónico y su referencia en lo sincrónico, concluyendo que “De las definiciones expuestas, encontramos que existe una pluralidad de significados sobre la conformación del concepto y la práctica del ejercicio ensayístico” (p. 67). De esa pluralidad, van arribando a una definición desde sus elementos constitutivos y características, en una primera aproximación para definir al ensayo como “la preocupación estética para la creación de recursos expresivos que se suma con el afán de plantear y debatir temas de interés actual tanto en el campo de la literatura, como en el campo del periodismo o de la ciencia.” (p. 67). Luego precisa su característica común y esencial en esas variadas definiciones: “la función

didáctica-pedagógica que, en todas sus modalidades, (...), es una de sus principales formas constitutivas. (...), no es un discurso irresponsable sino (...) recurre en el caso (...) a todos los elementos metodológicos de construcción de la ciencia para su elaboración” (p. 67), en el caso de la elaboración del ensayo científico, en el cual, además no solo se caracteriza por su extensión, sino por los datos, y las teorías que se utilizan; por el proceso mismo de pensar y las sugerencias capaces de ser proyectadas por el lector preciso a quien se destina; además se caracteriza por permitir la incorporación de diversas y todas disciplinas del conocimiento en convergencia o divergencia sobre un tema mismo o generando la convergencia posible de diferentes áreas del conocimiento en el análisis de una problemática. (p. 70).

Por su parte, Arenas Cruz (1997) citado por López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014) determina las nociones esenciales del ensayo: primero, establece que este es un tipo de texto dentro de un género que ella denomina “argumentativo” por su origen; en segundo lugar, define las características generales de los textos argumentativos a partir de los componentes textuales que comparten, de sus principios de construcción textual. (pp. 18-19). Así, estos autores señalan y explican que, en cuanto a estas característica o principios de construcción, se presta atención a cuatro elementos:

- a) el referente, en cuanto a la base semántica del escrito y su relación con la realidad [abordan asuntos de la realidad o que ya ‘han sido’]; b) la organización sintáctica y semántica del contenido, es decir, la estructura formal o superestructura [siguen una distribución y secuencia lógica del contenido]; c) el modo de presentación lingüística [supremacía de la exposición argumentada sobre otras formas y es de construcción monologal, aunque siempre supone un carácter dialogal]; y d) el ámbito de la comunicación, centrado en la intención y la postura del autor respecto al tema, y la actitud de la audiencia [considera una respuesta de esta ante el texto, como el resultado de un procesamiento global]. (pp. 19-21).

Mora Rodríguez (2006), cita a para señalar lo que Ferrero (1971) considera son las características del ensayo:

- Didáctica, su propósito es el de educar, “estimular el crecimiento” humano.
- Trascendental, puede humanizar al hombre mismo en su ser y quehacer, rasgos que lo hacen trascender fronteras geográficas (espacio) y épocas históricas (tiempo)
- Parcial, trata de forma incompleta los temas, no busca decir la última palabra ni abarcar un tema de manera exhaustiva, porque no ambiciona la totalidad. Es más bien una invitación o provocación que profundiza en un tema buscando caminos inusitados,

revelando aristas poco o nada conocidas y pretendiendo estimular al lector para proseguir la aventura intelectual iniciado.

- Subjetividad, dado carácter parcial y muy personal, no pretende ser más que una perspectiva, una opinión, tan válidas como cualquier otra aun cuando resulte insólito y hasta escandaloso; pero basados en razonamientos, alegatos, ideas. En todo caso, estamos hablando de una “interpretación personal”.
- Está escrito en prosa literaria, su lenguaje no es el coloquial, sino se exige elegancia en el decir, agilidad y espontaneidad, recurre a artilugios propios del quehacer literario.
- Variedad temática. El ensayo puede tratar o hablar de todo y, sobre todo, porque todo lo humano le concierne, nada le es extraño. (pp. 124-125).

Finalmente, López, Huerta, Ibarra y Almazán, (2014) para definir ensayo académico, desde su particular necesidad, considera tres aspectos centrales: 1) un ensayo es un tipo de texto perteneciente al género argumentativo, 2) es posible orientar su construcción con base en ciertos componentes textuales: los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura formulados por van Dijk (1978), p. 3) los diferentes elementos en la composición de un ensayo corresponden a las partes de inventio, dispositio y elocutio, descritas en la retórica clásica., por tanto, se emplean formas particulares de hacerlo, según la disciplina y el propósito de la comunicación. Así el ensayo académico, constituye un medio de reflexión y aprendizaje que exige habilidades de pensamiento y manejo adecuado de convencionalismos; generalmente es una respuesta informada a una cuestión específica planteada en una asignatura y se espera que el escritor explique, adopte una postura con relación a un tema –con base en evidencias y fuentes confiables– o analice un objeto desde un determinado enfoque teórico, de modo que logre influir en la perspectiva del lector. Debe contener una tesis clara y precisa y los argumentos necesarios que la sustentan. Además, requisitos como la formalidad del registro y sintaxis. (López, Huerta, Ibarra y Almazán, 2014, pp. 26-27).

Con la precisión anterior, desde su caracterización, una definición de Ensayo Académico (EA) a partir de Marimón (2006), citado por Rojas (2012), quien dice que:

En cuanto a la forma, el EA no posee una estructura convencional. A diferencia de otros géneros, éste no tiene una serie de apartados específicos y fijos, (...), la disposición de la superestructura textual del EA puede concebirse como abierta, y será delineada en cada caso según las necesidades comunicativas específicas y las preferencias enunciativas de cada autor. No obstante, como todo texto en el que predomine el orden expositivo-

argumentativo del discurso, (...) comporta en su macroestructura: a) una introducción, contentiva, por lo general, tanto de una serie de planteamientos que preparan la presentación de la tesis principal defendida por el autor, como de la tesis misma; b) un desarrollo, en el que se presentan, hilvanadas, las ideas y razonamientos que constituyen y sustentan el cuerpo argumentativo del texto, y, c) un cierre o ratificación, a manera de reiteración concluyente, mediante la cual se ratifica y revalida la tesis inicialmente presentada. Con respecto al estilo, en el EA suele prevalecer el tono impersonal característico de los textos fundamentados en planteamientos conceptuales. Las formulaciones expuestas en un EA, por lo general, aparecen respaldadas mediante referencias teóricas. (p. 233).

Por lo tanto, queda definido, en función de nuestros propósitos del modo siguiente:

Un ensayo académico es una clase de texto del género argumentativo, en el que se expone, se presenta y defiende un punto de vista (una postura) sobre un tema, o se analiza un objeto, en respuesta a una cuestión determinada. Esto se da mediante el planteamiento de una tesis y su justificación a través de razonamientos y evidencias, especialmente incluyendo ejemplos y referencias a fuentes confiables que la sustenten. (López, Huerta, Ibarra y Almazán, 2014, p. 27).

b. Tipos de ensayo

Mora Rodríguez (2006), citando a Ferrero (1971), concluye que este enfatiza en el carácter literario del género ensayístico, explicando el predominio de los aspectos de forma en el enfoque de este autor, quien establece como características las siguientes:

1. El ensayo de creación literaria, que enfatiza en la invención. Aquí la materia es menos importante, pues la atención del autor se da principalmente en la forma. Cuando el estilo es lo principal, el ensayo se acerca a la poesía, se convierte en prosa poética.
2. Ensayo expositivo-interpretativo. (...). Puede tratar “desde la pura experiencia hasta conocimientos especiales”. El propósito del autor es exponer o interpretar”, es una visión sintético-analítica”, en donde la originalidad y la subjetividad se destacan.
3. El ensayo narrativo. Narra acontecimientos más que ideas, si bien los hechos son interpretados; la narración no busca la imparcialidad ni la objetividad, sino desvelar la significación y el sentido oculto de los hechos; por lo que es su actualidad o vigencia lo que cuenta. De ahí que el autor se permita, incluso, divagaciones y generalizaciones. Los juicios de valor abundan.

4. Ensayo de exhortación-doctrinario. La intención del autor del ensayo es aquí mover a la acción. Por eso, su tono es con frecuencia, retórico y, a veces, oratorio. Por su énfasis en inducir a la acción, puede ser doctrinario.
5. Ensayo periodístico. (...) Suele ser breve, por lo que se califica de “ensayúsculo”. Recurre a un lenguaje no técnico ni culto, sino que emplea el usual del lector porque se dirige a un público vasto y, por tratarse de espacios periodísticos, se supone que se está ante un lector apresurado y curioso, pero no necesariamente interesado; por lo cual el ensayo periodístico debe ser breve y motivante pero no muy profundo. (pp. 125-126).

En cambio, de acuerdo con el propósito del escritor, los ensayos académicos más comunes son los expositivos, los argumentativos y los analíticos, así lo señalan López, Huerta, Ibarra y Almazán, (2014, p. 28) y los definen así:

- Ensayo expositivo: Explica, describe, clasifica o define un objeto a la audiencia. Con frecuencia un ensayo expositivo incluye más de una de estas funciones.
- Ensayo argumentativo: Plantea la postura crítica del escritor con respecto a un tema, la cual defiende (sustenta) por medio de razonamientos y evidencias. [Son los destinados a persuadir o convencer a la audiencia].
- Ensayo analítico: Identifica los elementos de un objeto o un evento y la relación entre ellos, los evalúa, deduce sus implicaciones y los presenta a la audiencia. [estudian sus funciones y la relación existente entre ellas] (p. 28). [el inserto es nuestro].

Al respecto, en el caso particular, López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014) dicen que la “combinación del referente proveniente de la realidad, la superestructura básica de tesis y argumentación, el modo expositivo argumentativo y la función perlocutiva del discurso, lo que permite (...) tener la imagen mental de la clase de texto que es el ensayo” tanto al escritor como al lector. (p. 21). En este sentido, agrega: “la superestructura característica del ensayo es: la introducción o exordio, el desarrollo o argumentación y la conclusión o epílogo; tratándose de un ensayo académico, es necesario considerar también una lista de referencias al final del texto.” (p. 28). Cada una de estas tiene una función específica en relación a la organización de la información, por ello, hay elementos que pertenecen exclusivamente a cada una de ellas. La estructura desglosada de las partes de las tres formas de ensayo, comunes a los requerimientos académicos son los que se consigan en la tabla siguiente:

Tabla N° 4: Requerimientos comunes a los ensayos académicos

Partes del ensayo	Ensayo expositivo	Ensayo argumentativo	Ensayo analítico
Introducción (exordio)	Plantea el tema de manera general. Contiene la tesis.	Plantea el tema de manera general. Contiene la tesis.	Presenta el tema de manera general; delimita el objeto de análisis; determina las partes que lo componen; contiene la perspectiva teórica desde donde será analizado y plantea la tesis.
Cuerpo o desarrollo (argumentación)	Define, explica o describe cada una de las ideas implicadas en la tesis.	Demuestra o comprueba la tesis mediante argumentos y evidencias	Analiza y evalúa cada una de las partes y establece la relación entre ellas
Conclusión (epílogo)	Sintetiza las ideas elaboradas en el desarrollo. Retoma la tesis a la luz de la evidencia presentada. Expresa las implicaciones de la tesis.	Sintetiza los argumentos presentados. Retoma la tesis a la luz de la evidencia presentada. Expresa las implicaciones de la tesis.	Sintetiza el análisis de las partes. Retoma la tesis a la luz del análisis efectuado. Expresa las implicaciones de la tesis.
Lista de referencias	Fuentes consultadas	Fuentes consultadas.	Fuentes consultadas.

Nota: Tomado de López, Huerta, Ibarra y Almazán, 2014, p. 29.

Inclusive estos autores plantean un detalle, desde la didáctica para diferenciar las tesis que se plantean en cada uno de estos tipos de texto:

Tabla N° 5: Diferencias entre los tipos de tesis en los ensayos académicos

El tipo de tesis podría expresarse así	Este ensayo en el desarrollo deberá
Tesis expositiva: “Las actividades que realiza una educadora en una jornada no se limitan al cuidado de los niños que asisten al jardín, éstas abarcan cuestiones educativas, de gestión y de apoyo a la comunidad”.	Describir o explicar cada una de las actividades expresadas en la tesis: la labor educativa, de gestión y de apoyo a la comunidad que desempeñan las educadoras.
Tesis argumentativa: “Las estrategias de enseñanza basadas en el enfoque del aprendizaje significativo propician en los alumnos una retención más duradera de la información y, por lo tanto, favorecen el aprendizaje”.	Demstrar con argumentos la veracidad de la afirmación planteada en la tesis: cómo es que esas estrategias favorecen la retención de la información y, por lo tanto, el aprendizaje.
Tesis analítica: “El análisis de la autorregulación de los estudiantes, a partir de los planteamientos de Zimmerman, revela que los bajos niveles de motivación intrínseca, organización para el estudio y estrategias cognoscitivas determinan el rendimiento deficiente de los alumnos en el programa de educación a distancia SEPA inglés”.	Descomponer el objeto de estudio (la autorregulación) en las partes que la conforman (la motivación intrínseca, la organización para el estudio y las estrategias cognoscitivas), evaluarlas y presentar la relación existente entre ellas y su efecto en el objeto de estudio

Nota: Tomado de López, Huerta, Ibarra y Almazán, 2014, p. 30.

2.5 LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA ESCUELA

Por lo general, se tiende a asociar la escritura académica con el ámbito de las ciencias y humanidades en círculos universitarios, académicos o culturales. Este hecho no se corresponde totalmente con la realidad, pues si bien es donde inevitablemente se la emplea, concebirla así resulta limitado y limitante; ya que el desarrollo de esta competencia compleja es un proceso paulatino, escalado, además de su naturaleza continua. En realidad, al menos prescriptivamente, todo el sistema educativo, se aboca a su desarrollo, trabajando las capacidades, actitudes y conocimientos imprescindibles para llegar a los niveles superiores de expresión en la lengua estándar y académica. En el caso de la enseñanza Media, la ESO en Europa y otros currículos internacionales preuniversitarios, como el del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, trabajan por el logro de estas competencias; en el caso último, el Programa del Diploma del IBO, se exige e incide aún más en el uso de la escritura académica, dado que su sistema de evaluación considera muchos procedimientos, estrategias e instrumentos que recogen los aprendizajes mediante la expresión escrita y oral estándar, que son calificados mediante un sistema que trata de minimizar la subjetividad en base a especificación de criterios y descriptores, por evaluadores externos al sistema. Por ese motivo, en nuestro trabajo es necesario fundamentar la escritura académica.

2.5.1 La escritura

La escritura ha tenido a través del tiempo múltiples definiciones, las cuales son expuestas por Botello (2013, p. 41), citando a diversos autores, en los resúmenes siguientes:

- La escritura como un acto liberador. Se le asocia con una actitud crítica y emancipadora ante la sociedad y la tradición. Frente a ello, la escritura es un instrumento de ruptura frente al orden establecido, un espacio en el que se expresa la subjetividad del escritor en diálogo con su contexto. Desde esta perspectiva escribir “es tomar la pluma para dibujar e interpretar el mundo desde la propia subjetividad” (Henaó, s. f.). De modo similar desde la perspectiva artística, la escritura constituye un acto de emancipación, de “confrontación del escritor y de su sociedad” (Barthes, 1999), visible en el estilo, en la elección y orientación dada por el autor a sus palabras, en el contexto histórico de la expresión escrita. Así la escritura permite liberación de las ideas o reflexiones subjetivas, como la exploración y ruptura con la tradición. (pp. 41-42).

- La escritura como un medio de comunicación. Es considerada un instrumento de la mediación social y cognitiva, al permitir el dialogo asincrónico de las ideas y perspectivas del mundo, que “amplifica de modo peculiar el constituido por el lenguaje oral” (Martí, 2003); igualmente la escritura promueve un dialogo entre el hombre y su pensamiento, pues “la escritura permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario” (Carlino, 2006). Así la escritura, amplía las coordenadas de la comunicación, al trascender en espacio y el tiempo, y promover la relación dialógica entre épocas, perspectivas y visiones de mundo, como espacio de convergencia de las distintas posiciones de autores y de múltiples lectores. (p. 42).

- La escritura como un proceso complejo de reflexión. Es un acto que reviste una complejidad cognitiva superior, pues exige el uso de habilidades y destrezas de selección y combinación. Desde esta perspectiva es un instrumento que “reorganiza la conciencia” (Ong, 1982), es decir, que activa procesos mentales que organizan los significados y conceptos, dándoles una claridad formal a través del uso de reglas y tipologías. Es asumida como un proceso, una reflexión pragmática y formal, que parte de dar solución a las preguntas básicas acerca del tema seleccionado, sus posibles lectores, y sus consecuencias llegando a las estrategias para su realización, la elaboración de borradores y la constante reflexión sobre los recursos empleados. Subyace en esta concepción una autoconciencia del autor sobre el ejercicio de escritura, al combinar procesos cognitivos y metacognitivos, mediados por el uso de estructuras lingüísticas y pretensiones pragmáticas; y a la par propone una complejización del acto de escribir, valorando las actividades mentales y discursivas que entran en juego al momento de escribir. Desde esta perspectiva “escribir es una actividad lenta y compleja que requiere tiempo, dedicación y paciencia” (Cassany, 1990, pp. 42-43).

- La escritura como un instrumento de la imaginación y la creatividad. Es vista como un ejercicio de la creatividad, una actividad que combina la lúdica, la libertad y la imaginación, en procura de “Crear imágenes y enhebrar ideas que faciliten la conquista del espíritu” (Gómez, 2006). Se la concibe como una forma de entender y expresar la complejidad del espíritu humano, sus anhelos, sueños, esperanzas y temores, haciéndolos comunicables a través de los símbolos de la escritura. Por su naturaleza es posible asociar esta visión al ámbito de la creación literaria y los procesos de producción artística, al proponer el uso libre de la subjetividad y la creatividad, “de la observación lenta, minuciosa de la realidad y de la

imaginación, que también es real” (Rocca, 1995), apelando a procesos de modelización del lenguaje propios del ejercicio de escritura. (p. 43).

Asimismo, la escritura no puede concebirse simplistamente como la gráfica o representación del lenguaje oral, pues se habla de una autonomía cultural de esta, ya que ha sufrido varios cambios o evoluciones, que Poca (1991) señala en orden:

1. Los lingüistas, en general, (...) están tácitamente de acuerdo en la idea tradicional (...) Esto es, se considera la escritura como un procedimiento de representación del lenguaje por marcas visibles. El habla es la forma del lenguaje humano por excelencia.
2. La escuela lingüística de Praga, distingue por primera vez, (...) ‘la coexistencia de un único lenguaje de dos normas: la hablada y la escrita’ (...) este modelo teórico, que independiza finalmente el objeto teórico ‘escritura’ ha declarado ya obsoletas ciertas polémicas ente la oralidad y la escritura.
3. (...) ‘autonomía cultural de orden escrito’ (Peytard). Estas son sus características:
 - a) Autonomía funcional: la escritura asume funciones tradicionales (...) funciones cívicas (funciones autónomas (periódicos, libros, rótulos, ...))
 - b) Autonomía semiolingüística: (...) la escritura vincula diferencias léxicas, gramaticales o estilísticas a otros sistemas semiológicos que no son los de la lengua: sistema tipográfico, icónico, cromático... (...)
 - c) ‘Competencia’ de comunicación escrita: (...) deberíamos hablar de ‘interacción’ (...) esto es, se concibe la escritura como producto de una práctica social y cultural, y a la vez, lugar de producción y circulación de sentido. (...) Cualquier escrito está investido de un saber-hacer, para el que no es indiferente ni la edad, ni el sexo, ni la profesión, ni la formación cultural del escritor. (...). (pp. 31-34).

Es decir, hoy se habla de todo un fenómeno complejo de comunicación, así Pérez (1998) dice que la escritura constituye “un tipo de comunicación diferida, ya que no existe posibilidad, en primer lugar, de retroalimentación entre escritor y lector, distanciados en el espacio y en el tiempo y, por consiguiente, el emisor se ha de poner en la posición de interprete. En segundo lugar, la comunicación diferida carece de un contexto inmediato y compartido, deícticamente obvio que proporcione la información de partida y, por último, el ámbito de recepción se presta, en muchos casos, a ser heterogéneo y abierto. Estas características condicionan la puesta en juego de muchos mecanismos cognitivos diferentes y de determinadas estrategias de compensación: construcción de un lector de acuerdo con los propósitos comunicativos, relevancia, iconicidad y explotación, por consiguiente, de los rasgos espaciales del texto

escrito: el orden lineal y la dimensión de arriba-abajo y, por último, un componente metalingüístico mayor. La actividad de planificación es consecuencia de, por un aparte del tiempo del que se dispone el escritor para expresar sus ideas y resultado de las particularidades que caracterizan la escritura como canal comunicativo. (p. 61).

Y destacable la concepción de proceso complejo de reflexión, pues saber escribir, en palabras de Cassany, Luna, y Sanz (2003), implica:

una lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir se alarga y abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.). (p. 258).

2.5.2 La escritura académica o producción de textos académicos

La evolución de la sociedad es especialmente visible en la habilidad lingüística de expresión escrita, la cual también evoluciona a mucha velocidad. En palabras de Cassany, Luna y Sanz (2003):

(...) los usos de la comunicación evolucionan al mismo ritmo que la sociedad. El desarrollo tecnológico (...), la creciente necesidad de grabar y estandarizar las actividades humanas (...), la reconversión profesional (nuevos oficios que sustituyen a los antiguos) y el prolongamiento indefinido de la vida académica (...), provocan que se incrementen y se diversifiquen los usos laborales y académicos de la lengua. (p. 338).

Los usos de escritura de textos académicos ganan espacio a los usos personales de la escritura (cartas, postales, diarios personales, etc.); esto es todavía más intenso entre quienes tienen por principales actividades el estudio, la vida académica. Cassany, Luna y Sanz (2003), refieren varios estudios citados por Shih (1986), que señalan que “las necesidades comunicativas escritas de los jóvenes estudiantes norteamericanos, de nivel superior, son principalmente académicas; es decir, escriben básicamente el tipo de textos que se generan en la escuela.” (p. 338), lo cual es también evidente en la educación secundaria obligatoria, tanto en lo escrito

como en lo oral. Hecho que según estos autores “tiene implicaciones importantísimas en la didáctica, ya que los textos académicos reúnen unas características específicas muy diferentes del resto de discursos, orales o escritos.” (p. 338); pues, como puede verse en la tabla siguiente de Cassany, Luna y Sanz (2003), sus características son muy diferentes:

Tabla N° 6: Diferencias entre los textos académicos y los no académicos

Textos académicos	Otros textos
Ejm.: trabajos, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas exposiciones, etc.	Ejm.: cartas, postales, avisos, conversaciones, diálogos, etc.
1. El propósito general de los textos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.	1. El propósito de los textos es muy variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. Tiene un componente interactivo y expresivo importante.
2. El contenido de los textos proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). Este tipo de contenido exige una elaboración epistemológica de la información.	2. El contenido proviene de la experiencia personal del autor.
3. El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.	3. El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto.
4. Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico.	4. Utilizan un lenguaje general.
5. Tienen una estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno.	5. Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas (diálogo, conversación) y la estructura de los textos. El alumno tiene que ajustarse a ellas.
6. El destinatario de los textos es casi siempre el profesor y éste tiene poca presencia o ninguna en el texto. Utilizan un registro formal.	6. El destinatario es variado y específico, según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y, por lo tanto, puede ser muy variado.
7. Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición de textos: tiempo, obligación de hacerlo en un lugar determinado, sin libros de consulta, individualmente, etc.	7. No suele haber limitaciones de esta clase.

Nota: Tomado de Cassany, Luna y Sanz (2003, pp. 338.339).

En ese sentido, Cassany (2000) citado por Roa Rodríguez (2014), “caracteriza los textos académicos como referenciales y representativos y menciona que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos.” (p. 71); pues como los define Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), citados por Roa Rodríguez (2014), son “discursos elaborados, que contienen lenguaje formal, objetivo y léxico precisos; (...) generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, (...) la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurriendo al intertexto.” (p. 71).

Tal evolución en la sociedad y en la escritura ha hecho que esta, y en especial la escritura académica se convierta en un objeto de reflexión y estudio para lingüistas pedagogos, y docentes universitarios; según Botello (2014), citando a Carlino (2005), Casanny (2003), Lillis (2001), Oviedo (2002), afirma que cada uno desde su visión ha planteado la relevancia de la escritura como un constructo cognitivo, social y epistémico que opera dentro de una comunidad y se rige por los parámetros, concepciones y representaciones propias de esta. (p. 46). Así, la escritura trasciende los límites individuales (acto introspectivo y subjetivo), afirma Botello (2014) citando a Lillis (2001) para convertirse, en “un fenómeno social que tiene lugar dentro de una institución particular, con una historia y unos valores y prácticas particulares que inciden en el manejo de la lengua de quien escribe”; es decir, esta es un elemento y acción social, supeditada por las características de un entorno o contexto discursivo que le condiciona y concluye citando a Carlino (2005), que “los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas, es decir, en conjuntos de gente que comparten actividades, conocimientos, valores, y que emplean a la escritura para determinados fines” (p. 47).

Respecto de las funciones de la escritura académica, Cañedo-Argüelles Iglesias, M. y col. (2014) sostiene que:

La escritura académica cumple diversas funciones. Sin duda, la más evidente es la función comunicativa: al escribir transmitimos a alguien (a una persona o a miles) algún tipo de información. La transmisión de información genera intercambios entre interlocutores que establecen redes de influencias (pedimos y nos piden, recomendamos, consultamos y somos consultados, diseñamos actividades comunes). A través de los intercambios identificamos preferencias; nos acercamos más a unas personas que a otras y vamos construyendo nuestra identidad social como profesionales, investigadores y autores. (p. 6).

Sin embargo, es importante ver otras funciones que cumple la escritura en el ámbito académico, según lo señala Botello (2014), citando a Castelló (1997) y a Calsamiglia y Tusón (2000): por lo general, de acuerdo al contexto en el que surge, se otorga tres posibilidades de uso a la escritura:

- La primera posibilidad, con un enfoque que otorga importancia a la transcripción, acrítica; entiende la escritura como un registro instrumental (Castelló, 1997) que permite a los estudiantes retener lo dicho en clase y retomar lo cuantas veces deseen en los espacios de estudio, recapitulación y memorización de la información.

- La segunda posibilidad o uso, se relaciona la evaluación, tomando los escritos de los estudiantes como un instrumento para confrontar el saber desarrollado en las aulas y el que se ha apropiado cognitivamente el estudiante, el mismo que se pondría de manifiesto mediante el código escrito. Es el enfoque del escribir como “una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción” (Calsamiglia y Tusón, 2002).
- La tercera posibilidad de uso, opuesta a los enfoques tradicionales, es la que considera a la escritura como piedra angular de la formación epistemológica, propiciadora de procesos cognitivos, metacognitivos y de reflexión en el estudiante, quien por ella se asume como ser pensante y escritor; capaz de integrarse a comunidades disciplinarias y científicas especializadas. (p. 47).

Respecto a esta última posición, es claro que concuerda con los modernos enfoques de la pedagogía constructivista, ya que permite al estudiante ser protagonista de su aprendizaje; por ello, hablando del ensayo académico, afirma Rojas (2012) que en él se despliega una reflexión y postura académicas expresadas esencialmente a título personal, con predominancia del orden expositivo argumentativo del discurso (p. 233). En ese sentido, le atribuye cualidades propias de la escritura académica y dibuja el desafío de esta: “debe poseer unidad temático-textual (tratar un tema bien delimitado), referirse a un problema concreto y plantearlo de manera clara con argumentos sólidos y veraces.” hecho que representa para el autor principiante oportunidades de reflexión, pensamiento, metacognición y afirmación de la identidad pensante; además del enorme reto.

Cassany, Luna y Sanz (2003), la luz de los rasgos distintos del texto académico, respecto de los demás textos, sostiene que “el dominio de la comprensión y de la producción de textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para procesar textos de otra clase, con un valor interactivo más elevado.” Así, compara y señala que los textos académicos requieren capacidades cognitivas de selección, esquematización y reestructuración de la información; ya que en ellos prima la dimensión epistemológica del lenguaje, la claridad y el orden de los conocimientos, sobre la dimensión comunicativa y socializadora y la interrelación con el destinatario de los otros textos; asimismo, señala que el grado de contextualización difiere, los académicos son más abstractos y alejados del mundo inmediato, en cambio los demás están relacionados con su entorno inmediato.(pp. 339-340).

Asimismo, Gabarro y Puigarnau (2010), señala que “La expresión escrita es una parte de la lengua, no dominarla implicará elevados costos sociales y escolares.” (p. 19) y el Ministerio de Educación del Perú (2006) a través de la Unidad de Medición de la Calidad confirma la importancia del dominio de la lengua y señala el hecho de que muchos estudiantes del nivel secundario tengan dificultades en diversos aspectos de la producción de textos puede tener serias consecuencias negativas para emplear funcionalmente la escritura como medio de comunicación eficaz en otras áreas curriculares dentro de la escuela (monografías, pruebas, trabajos) y, lo que es más importante, en otros aspectos de la vida cotidiana fuera de la escuela (ámbito académico, laboral, social, etc.). (p. 183).

2.5.3 La escuela como contexto discursivo y el desafío de la escritura académica

Afirma Roa Rodríguez (2014) que “La producción académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información y en la que cobra relevancia la consideración de aspectos estructurales, estilísticos y comunicativos específicos.” (p. 72), mucho más cuando se escribe desde y para una comunidad científica disciplinar. Esto y lo señalado en el acápite anterior, conduce a una conciencia y valoración claras del rol de la escuela y del tamaño los retos que implica el desarrollar la competencia comunicativa o escritura académica desde el accionar didáctico escolar; pues, como sostienen Calsamiglia y Tusón (1999) la característica más relevante para la adquisición de la competencia escrita es el aprendizaje institucionalizado ya que exige un adiestramiento y una preparación específica que sólo puede darse en centros de instrucción y de educación a pesar de que el lenguaje escrito también puede ser cotidiano, es en estos centros donde se debe garantizar el aprendizaje de dicha competencia. (p. 71). Pero, como reflexiona Roa Rodríguez (2014), citando a otros autores: “la escritura en los diferentes niveles educativos implica aprender a producir textos cuyo lenguaje es el discurso académico propios de las diferentes asignaturas. (Carlino, 2005; Castelló, 2009). (...) producir un texto académico no es tarea fácil para el estudiante en cualquier nivel educativo, (...).” (p. 71).

Por otro lado, Botello (2014) afirma que la comunidad discursiva en que se emplea la escritura académica, en nuestro contexto “ha de ser la escuela, un ámbito en el que se exige del estudiante un continuo ejercicio del proceso de escritura y a su vez se plantea una serie de parámetros y requerimientos sobre ella.” (p. 47); esto es aún más cierto en el tipo centros,

población y currículo en que se aplica el Programa Didáctico de esta investigación o estudio, cumpliéndose con exactitud que “El contexto escolar otorga usos específicos para la escritura que determinan roles y relaciones entre el estudiante como escritor, el grupo como auditorio y el docente como evaluador.” (Botello, 2014, p. 47).

Así pues, el desafío que representan estos textos se agiganta si hablamos de toda la gama de textos científicos existentes y que, en el ámbito académico, en este caso el escolar, dado la multiplicidad de asignaturas o disciplinas, se debe procesar, acceder y/o generar; textos que son complejos, como señala Puiatti de Gómez (2005: 24), citado por Rojas (2012): “los discursos académico-científicos constituyen el conjunto de textos relevantes para la construcción del conocimiento y la mediación comunicativa y social entre científicos. (...), corresponden a eventos comunicativos organizados en torno al proceso de investigación.” (p. 230). De modo que los procesos de procesamiento (lectura) y de escritura, se dan la mano en el ámbito académico y de allí la necesidad de que estén anclados.

Recogiendo lo anterior concluimos que la competencia de escritura, competencia comunicativa o adquisición de la lengua estándar, verificable en la producción de textos académicos como el ensayo, la monografía, etc., además de otros formatos con estas cualidades (como los textos expositivos y argumentativos que constituyen respuestas organizadas a preguntas tipo ensayo o abiertas), le es encargada a las instituciones de educación formal en todos los niveles; pero, es especialmente del Nivel Secundaria o Media que se espera su logro en niveles adecuados. Cassany (2003) señala: “el trabajo de los textos académicos, y el desarrollo de las capacidades que requiere y forma parte del área de Lengua, es un aprendizaje indivisible del resto de aprendizajes lingüísticos: los textos de otros ámbitos, la ortografía, la gramática (...), etc.”. Luego concluye que desde tal óptica “el principal responsable de trabajar estos contenidos en la escuela es el maestro del área de Lengua, pero también lo son los demás, ya que -como suele decirse- todos los maestros son maestros de lengua.” (p. 341).

Sin embargo, recogiendo una idea antes expresada, la lengua en general y la competencia textual escrita, resultan ser particularmente compleja y su adquisición y desarrollo muy influenciado por el medio sociocultural que pone a su disposición los recursos, patrones, normas y modelos que se han de tener en cuenta para su dominio. Por ello, los mayores quebraderos de cabeza de los profesores, actualmente son dos: la capacidad de comprender y

la capacidad de expresarse por escrito; en esta última, abundan las faltas ortográficas, la incoherencia y la falta de un discurrir del pensamiento en el texto de manera lógica; no obstante ello, son pocos aún los docentes que se preocupan por afrontar exitosamente este gran problema; pese a saberse que tales deficiencias con el tiempo tienden a profundizarse y a convertirse en hábitos inadecuados del uso de la lengua escrita u oral, y en una incapacidad latente para manejar y comunicar información, pensamiento, etc., hechos que resultan difíciles de corregir posteriormente en niveles superiores, y que luego afectan la vida en general del individuo en la sociedad. Así, cuando Cassany (1995) afirma hablando del estilo llano, que “los organismos administradores, públicos o privados, pero también los autores individuales, tienen el deber de hacerse entender; mientras que los administrados tienen el derecho de poder comprender lo que necesiten para desenvolverse en la sociedad moderna.” (p. 26) plantea la trascendencia del desafío de la escritura señalando que “Las dificultades en la comunicación crean desconfianza y atentan contra la convivencia social. La democracia se fundamenta precisamente en la facilidad de comunicación entre la ciudadanía.” (p. 26), pues solamente si se puede acceder a la información se puede participar activamente en la vida política, cívica o cultural de la comunidad; en ese sentido “Los párrafos confusos, las frases complicadas y las palabras raras dificultan la comprensión de textos, privan a las personas del conocimiento y, por lo tanto, las inhiben de sus derechos y deberes democráticos.” (p. 26).

2.6 LA DIDÁCTICA Y EL DESARROLLO DE LA LENGUA ESCRITA

Frente a la desafiante e ineludible tarea de desarrollar la competencia textual escrita en la escuela, se hace necesario una accionar científico desde la didáctica para alcanzar lo que se plantea en el currículo escolar, entre otros propósitos “Escribe con coherencia y corrección lingüística, adecuando el código a las características del interlocutor y del contexto donde se realiza la comunicación.” (Minedu, 2010, p. 9), para referirse a la producción de textos, la cual consiste en “elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. (...) involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición (...) una reflexión sobre lo producido con la finalidad de mejorar el proceso.” (Minedu, 2010, p. 10). Estos, implican pues que los estudiantes construyan textos de todo tipo y, para el caso de investigación, textos expositivos y argumentativos, que den cuenta tanto del saber teórico, pero mejor aún del grado de interiorización y reflexión sobre ellos, lo cual demanda, como se ha visto que jerarquice,

relacione y analice la información allí contenida para confrontar o enriquecer sus ideas propias.

El Minedu explícita en los currículos vigentes la importancia de lograr las competencias comunicativas desde el Nivel Primaria y Secundaria de los últimos años, ambos señalan la enorme importancia del desarrollo de sus capacidades de comprensión lectora y producción de textos. Así, en el Diseño Curricular Nacional (DCN 2009), como de modo similar en las posteriores propuestas Rutas de Aprendizaje (2014), Modelo JEC (2014), Currículo Nacional (2015) aún no implementado y en la aún vigente modificatoria del DCN 2009, se plantean los propósitos y estándares de evaluación detallados para estas capacidades, lo cual junto con la mayor cantidad de horas asignadas al Área de Comunicación en el tercer grado, como el esfuerzo desplegado en recursos didácticos y materiales prescriptivos, revelan la enorme trascendencia que tiene el dominio de la lengua, oral y escrita, para el estudiante y la sociedad peruana.

2.6.1 La didáctica

Para Torres Maldonado, H. y Girón Padilla D. (2009), la acción educativa requiere de una teoría y de una práctica. La teoría para el accionar educativo la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación; en tanto, la práctica, es decir, el cómo hacerlo, el modo cómo intervenir, lo proporciona la didáctica. Etimológicamente ‘didáctica’ deriva del griego didaskein: enseñar y tékne: arte, entonces, se puede decir que es el arte de enseñar. De este modo existe una Didáctica General, que está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina; su objeto de estudio es el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones variantes de una disciplina a otra; así pues, procura ver la enseñanza como una totalidad y en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y hacerlas eficientes. (p. 11).

Estos mismos autores Torres Maldonado, H. y Girón Padilla D. (2009) alcanzan algunas definiciones sobre Didáctica General, según distintos autores:

Para Imideo G Nérici: “La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente

y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.”. De acuerdo con Fernández, Sarramona y Tarín: “La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: ‘Como la dirección total del aprendizaje’; es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos.”. Para Fernández Huerta: "A la didáctica general le corresponde el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todo sujeto, mientras la didáctica especial es todo el trabajo docente y métodos aplicados a cada una de las disciplinas o artes humanas dignas de consideración". Para Stoker: "La didáctica general plantea las cuestiones generales de toda la enseñanza comunes a todas las materias, intenta exponer los principios o postulados que en todas las asignaturas se presentan y que ha de ser objeto de consideraciones fundamentales.". (pp. 12-13).

Como la didáctica hace referencia a los procedimientos y técnicas de enseñar aplicables en todas las disciplinas o en materias específicas, se hace distinción entre didáctica general y didáctica específica o especial. La didáctica especial asume un campo más restringido, por cuanto se limita a aplicar las normas de ésta, a un sector específico de una disciplina particular. De ese modo hay una didáctica de la lengua, y dentro de ella, una que se refiere a la enseñanza propia de la producción escrita.

2.6.2 Didáctica de la lengua:

López Valero (1998): La Didáctica de la lengua y la literatura "es una ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos." (p. 4).

Mendoza (1998) afirma sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura que “es un proceso de comunicación. A través de este proceso (básico), se amplía el proceso (didáctico) de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa, cuya base pragmática permite especificar y proyectar las finalidades de formación lingüística (...) y aplicaciones de aula.” (p. 254). En la enseñanza escolar nunca se ha separado lengua de literatura, por ello, dado que su tratamiento se hace conjunto en la enseñanza, las definiciones se han hecho abarcadoras

para ambas. Pero Mendoza (1998) afirma que la Didáctica de la lengua y la literatura “es una didáctica específica -no una didáctica especial ni aplicada-. Las didácticas específicas se definen genéricamente por las particularidades de la materia objeto de estudio, las peculiaridades que requiere su aprendizaje y las características que muestran los alumnos en el proceso de adquisición-aprendizaje.” (p. 255).

De ese modo, de acuerdo con Mendoza (1998), se encuadra la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina científica, como un canal por el cual las aportaciones lingüísticas y literarias como también pedagógicas, construyen, gracias a adaptaciones metodológicas, la base esencial de la enseñanza aprendizaje de la lengua generando una dimensión superior para la intervención concreta en el aula; como también aporta referencias de valoración crítica de reflexión sobre el área de enseñanza. (Mendoza, 1998, pp. 235).

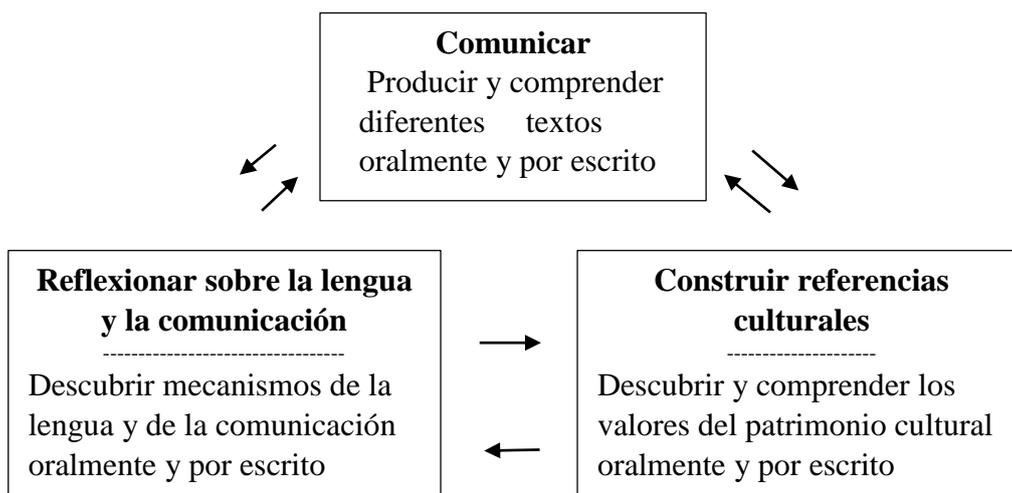
Por su parte, después de señalar los aportes de diversas disciplinas de los cuales surge la Didáctica de la lengua y la Literatura, Álvarez Méndez (1987), citado por López (1998), lo define como “ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los métodos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza aprendizaje de la lengua y la Literatura”. (p. 4). Asimismo, señala que el objetivo fundamental de esta Didáctica es favorecer en el alumnado, de acuerdo con Hymes (1984), el desarrollo ‘de su competencia comunicativa’; es decir, el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse en cualquier situación que la vida le plantee. Así en la educación secundaria, el aprendizaje de la Lengua y la Literatura exige una acción o intervención consciente y además encaminada a conseguir unos objetivos propuestos e intencionalidades buscadas. Acá la enseñanza estará dirigida más a que el estudiante realice su propia experiencia en el logro del saber que a saber transmitir conocimientos ya alcanzados y acabados, por eso, de acuerdo con Stenhouse (1984) el aula debe ser ‘un centro de estudio e investigación donde se va construyendo el conocimiento’; es decir, la adquisición de la lengua al nivel de competencia comunicativa plena. (López, 1998. p. 4).

Por otra parte, se define la didáctica de la lengua, a partir de preguntas, afirmando las contribuciones de otras disciplinas y las retribuciones de esta a ellas, en tanto el lenguaje es medio de comunicación como también objeto de estudio. Así, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), señalan que la didáctica quiere responder a preguntas interdependientes entre sí: ¿Qué

enseñar? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Dónde y cuándo? ¿Por qué? ¿Con miras a qué resultados? De ese modo, agregan que se trata de responder a estas preguntas dentro del marco de la didáctica de las lenguas. ¿Cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de las lenguas? El establecimiento de estas finalidades permitirá dilucidar mejor la lógica y las tensiones subyacentes a otras preguntas que deben formularse: ¿Cómo se constituyeron los objetos de enseñanza? ¿Cuál es el estatuto de las lenguas enseñadas? ¿Cómo tener en cuenta a los alumnos y la progresión de los aprendizajes? ¿Qué procedimientos y qué herramientas adoptar? ¿Cómo evaluar los resultados? (pp. 124 -125).

Se pueden asociar tres finalidades a la enseñanza de una lengua, a decir de Dolz, Gagnon y Mosquera (2009): comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales. De manera esquemática las finalidades en la enseñanza de una lengua:

Figura N° 3: Finalidades de la enseñanza de la lengua



Nota: Dolz, Gagnon y Mosquera (2009, p.125).

Estos autores explican sobre la trascendencia de todas ellas del modo siguiente:

La primera finalidad, habilidades tales como hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar (Reuter, 1996; Garcia-Debanc, 1990; Dolz & Schneuwly, 1998; Nonnon, 2000; Garcia-Debanc & Plane, 2004) resultan indispensables para la participación en la vida diaria y garantizan el acceso a la cultura y a los saberes. La segunda finalidad, la reflexión sobre el funcionamiento de la comunicación, sobre el sistema y sobre el uso de la lengua (Coste, 1985; Dolz & Meyer, 1998) garantiza un dominio consciente de los comportamientos verbales. La tercera finalidad se caracteriza por el constante retorno a los textos literarios (Dufays, Gemenne & Ledur, D. 1996; Rosier, 2002), pero también a los conocimientos ligados con la

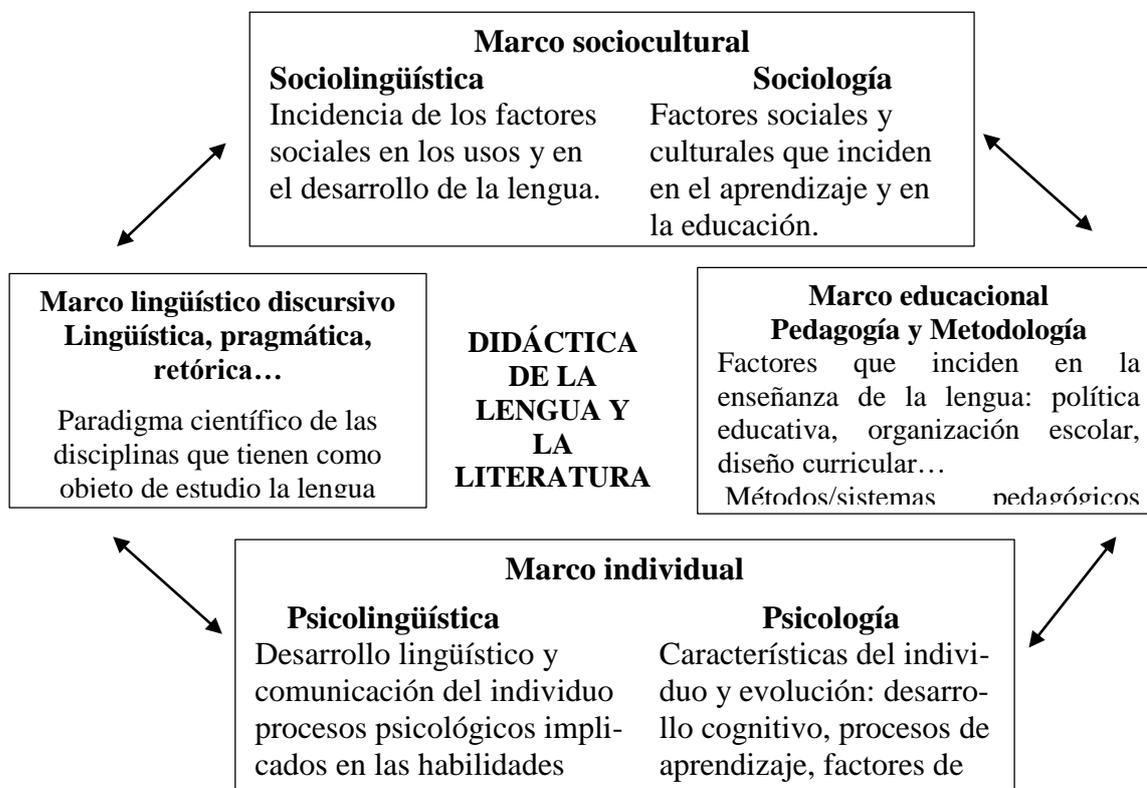
historia, los usos, las normas y el patrimonio de la lengua. (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, pp. 125-126).

Es importante esta consideración que hecha por los autores mencionados de la globalización y la mirada del plurilingüismo en las escuelas y en la manera de enfocar la enseñanza de la lengua; así como, citando a Chartrand & Blaser (2006), destacan “la transversalidad del lenguaje, lo que enaltece la enseñanza de las lenguas (primeras o segundas) como herramientas de aprendizaje, pero que acentúan la presión sobre los docentes de otras disciplinas para que contribuyan al dominio de las capacidades lingüísticas de los alumnos.” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 126-127). De ese modo, queda claro los principios que sostiene la didáctica del Bachillerato Internacional, que reza “todos somos profesores de lengua” y destaca conceptos de mentalidad internacional y plurilingüismo y multilingüismo.

2.6.3 Bases de la didáctica de la lengua escrita

En primer orden, como es lógico, la didáctica de la lengua debe considerar los aportes de las diversas disciplinas relacionadas con la lengua.

Figura N° 4: Disciplinas relacionadas con la enseñanza de la lengua



Nota: Tomado de Camps, 1998, p.34.

Por otro lado, desde la perspectiva de funcionalidad de comunicación de la lengua escrita, se orienta a la metodología hasta una de tipo constructivista, pues la generación de estos textos y el uso de la lengua se logra con la permanente participación protagónica del estudiante como constructor de su propio conocimiento. Por lo tanto, se considera los principios básicos, señalados por Carlino y Santana (1996), en la labor didáctica:

1. El conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior; se progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles del saber.
2. Conocemos el mundo a través de la interacción con los objetos de conocimiento, que nos permite ir comprendiendo sus características y relaciones.
3. En esta interacción con el objeto de conocimiento intervienen procesos psicológicos de Asimilación (de las características del objeto, hacerlas propias en función del esquema de conocimiento que el sujeto ya tenía determinados) y la Acomodación (el proceso de renunciar al concepto viejo en favor de lo nuevo) de la teoría de Piaget, dándose así las modificaciones que aparecen como “errores sistemáticos” y “constructivos”. (p. 37).

Minedu (2010) señala “La competencia comunicativa se desarrolla en forma lenta y progresiva, alcanzando niveles cada vez más altos, en la medida en que se activan frecuentemente las capacidades de comprensión y producción de textos, las cuales constituyen la intencionalidad del área de Comunicación.” (p. 9). Y agrega que “Para desarrollar la competencia comunicativa es necesario generar situaciones reales de comunicación para que el estudiante hable, escuche, lea y escriba, y lo haga en forma reflexiva, de acuerdo con el enfoque comunicativo que asume el área de Comunicación.” (p. 9). Por ellos en la acción didáctica de la lengua, la interacción con el objeto de conocimiento se produce con las lecturas y de la teoría básica y aplicada que, sobre la lengua y el tipo de texto a trabajar, se facilitará al estudiante; pues, se debe propiciar, según refiere Gil Sánchez (2014), “el contacto, la exploración y la reflexión; ayudando a profundizar, tomar conciencia, contrastar o cuestionar ideas, favoreciendo así el proceso de acomodación” (p. XV). De este modo el papel del docente consistirá principalmente en “enriquecer sus oportunidades de interacción con los diversos objetos de conocimiento” (Carlino y Santana, 1996, p. 37). Eso exige pues que la didáctica centre su enfoque en el estudiante y su protagonismo, pero con la conciencia del docente de lo que Escudero (2016), citando a Morrow (1977), sostiene: “alumnos y alumnas van adquiriendo la competencia comunicativa escrita a lo largo de la escolaridad y, la función del profesor debe cambiar si se desea adoptar un enfoque basado en la comunicación; es decir,

el profesor deberá adoptar “un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas”. (p. 17).

Podría, pues, resumirse los postulados de la disciplina de la enseñanza de la lengua dando cuenta de la preminencia de la enseñanza de las cuatro destrezas básicas: comprensión y expresión, orales y escritas; según enuncia Gonzales Nieto (2001):

- La finalidad de la enseñanza de la lengua y de la literatura, en los niveles primario y secundario, es, ante todo, el desarrollo de las capacidades verbales de expresión y de comprensión.
- La actividad educativa debe dar preminencia a la práctica, al uso de la lengua, a la lectura y a la expresión oral y escrita.
- La actividad educativa también debe proporcionar conocimientos sobre la lengua, de carácter gramatical, siempre que estén relacionados con el uso y tengan, por lo tanto, un carácter práctico y normativo.
- La enseñanza de la literatura no puede efectuarse al margen de la lectura y del comentario de los textos. (p. 29).

En la perspectiva del proceso paulatino y en el enfoque comunicacional del desarrollo de la competencia comunicativa, en concordancia con Castro, Bitonte, Canedo, Croci, Diz, Grenoville, Kallay, Lo Coco, Mazza, Robbio y Warley (2010; p. 31), citados por Araya Ramírez y Roig Zamora (2014) se sabe que “la lectura y la escritura son actividades intelectuales complejas que requieren y estimulan el desarrollo de las habilidades del pensamiento, como el almacenamiento de la memoria, la asociación de conceptos y la elaboración de inferencias.” (p. 168). Por ello, agrega, que se ambas se constituyen en “prácticas cognitivas e interactivas, en las que según los conocimientos previos y las experiencias que posea el estudiantado, este podrá interactuar y reelaborar el texto de acuerdo con sus intereses y la finalidad que tenga como lector” (p. 168). Por ello, la didáctica comprenderá que la escritura “es a su vez una extensión de la lectura, pues los sujetos escriben a partir de una serie de conocimientos y experiencias suscitadas, que en su mayoría provienen de los textos que han sido comprendidos” (p. 168), de ellos el lector desprende una serie de ideas y valoraciones reelaborables, contrastables y comparables con posturas teóricas diversas.

Pero la realidad parece caminar distinta y opuesta, ya que según Martínez Ezquerro, 1999; Villasmil, Arrieta y Fuenmayor, 2009; Parodi Sweis, 2000, citados por Bolívar y Montenegro

(2012), cuando afirman que pese a que la capacidad para “producir textos escritos contribuye (...) al desempeño exitoso (...), sin embargo, (...) muchas investigaciones destacan (...) el rendimiento deficiente (...) y el bajo grado de competencia textual con que egresan (...) los alumnos de educación secundaria.” (p. 93). Ambos autores precisan, además, citando a Hurtado Vergara, 2006; Camps & Dolz, 1995; Del Caño, 1999; Nigro, 2006; Pérez Terán, 2007; Carlino, 2005; Manrique, Vilchez & García, 2005, que, de manera similar, “los estudios revelan el desconocimiento de la competencia argumentativa por parte de estudiantes de todos los niveles de escolaridad, incluido el nivel universitario, no obstante, la importancia de esta habilidad discursiva para el desempeño social de los individuos. (p. 93). Lo cual, pues exige de la acción docente una consideración de un enfoque, unos principios y una organización adecuada de su accionar, que le permita fundamentarla, como señala Mezones (2015): “En los fundamentos de la enseñanza de la lengua subyacen principios sociales, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos que definen una educación basada en competencias. (...) y la formación integrada en los distintos saberes” (p. 2), como: saber, hacer, ser, y aprender, pretendiendo una relación conocimientos-competencias, como centro de interés de los currículos.

2.6.4 Didáctica de la lengua escrita

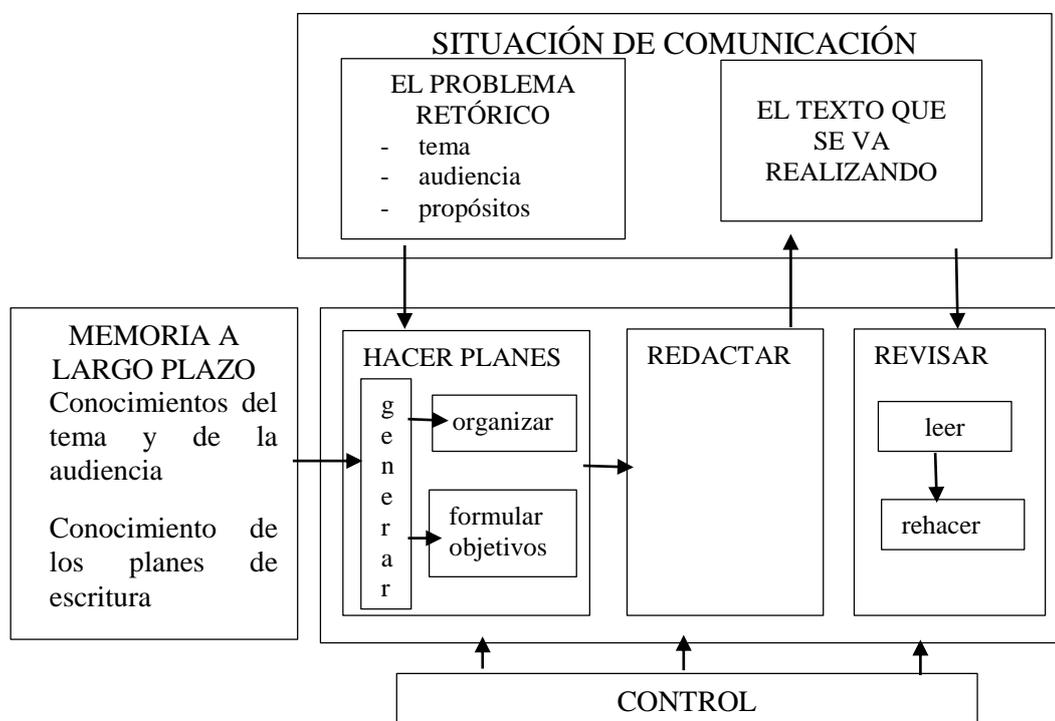
Dentro de la didáctica de la lengua, un aspecto específico es el trabajo de la lengua escrita; al respecto, Álvarez Angulo (2010), citado por Gil Patiño y González López (2011) plantea que, dado que los estudios de la producción de textos hacen referencia por permitir la construcción de significados a la “relación estrecha entre escritura y desarrollo del pensamiento”, inciden en que se debe:

- a) Interrogar a cerca del contexto de producción (el destinatario o audiencia, la intención, los conocimientos del tema y el género discursivo).
- b) Explicar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y precisa las estrategias correspondientes.
- c) Instruir a cerca de las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género y
- d) Observar los contextos de producción, con el fin de intervenir eficazmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para contribuir a la mejora de las prácticas de escritura. (p. 21).

Considerar también, lo señalado por Cassany, Luna y Sanz (1995), como el perfil de un buen escritor que resumimos: el escritor competente es o han sido buen lector, toma conciencia de la audiencia (lectores) pensando en qué, cómo dirá y qué ya sabe; planifica el texto marcándose una imagen de qué y cómo escribe, se marca objetivos; relee los fragmentos para ajustar a lo que desea decir; revisa el texto ya escrito e introduce mejoras o cambios; desarrolla un proceso de escritura cíclico y flexible pues va cambiando conforme aparecen ideas nuevas; utiliza estrategias de apoyo para solucionar contingencias en el proceso. (pp. 262-263).

Hablando de Modelos de composición o expresión escrita, Cassany, Luna y Sanz (1995), citan a Cassany (1987) y Camps (1990), señalando que explican “desde la propuesta lineal de distinguir las tres fases de prescribir, escribir y reescribir, hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos, donde los diversos niveles de composición (palabras, frases, ideas y objetivos) interaccionan entre sí.” (p. 263) Pero a la vez aseveran que seguramente “el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual guía el presente trabajo (p. 264):

Figura N° 5: Modelo de expresión escrita



Nota: Tomado de Cassany, Luna y Sanz, 1995, p. 264.

Este modelo es explicado y ejemplificado, en palabras de Cassany, Luna y Sanz (1995), así:

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar, de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos. Durante el proceso de hacer planes nos hacemos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder. El subproceso de generar es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura de la instancia, seleccionar un sinónimo, etc.); normalmente, trabaja de manera rápida, ágil y breve. El subproceso de organizar clasifica los datos que emergen de la memoria y el de formular objetivos, se establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto, con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso). (p. 265).

El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.) Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente. (p. 266).

En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo. En el apartado leer, repasa el texto que va realizando y en el apartado rehace, modifica todo lo que sea necesario. Finalmente, el control es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación y después detecta que se ha agotado y da paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente. (p. 267).

Luego los mismos autores señalan a partir de las investigaciones y de las teorías que se puede establecer una clasificación de las microhabilidades de la expresión escrita que será

forzosamente incompleta, pero que “tiene finalidades didácticas y forma de objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por varios autores” (Cassany, Luna y Sanz, 1995, p. 264). De ellas, destacamos solo las de orden cognitivo, pues las otras están relacionados a la psicomotricidad y la lectoescritura o adquisición de escritura en los estudiantes.

Las microhabilidades cognitivas, según Cassany, Luna y Sanz (1995) son:

a. Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: ¿qué se espera conseguir?
- Dibujar el perfil del lector del texto.

b. Hacer planes

1. Generar

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
 - . No valorar las ideas generadas.
 - . Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
 - . Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
 - . Dar ideas a los demás.
 - . Aprovechar las ideas de los demás.
 - . Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
- . Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).

. Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).

-Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.

- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

c. Redactar

-Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.

- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.

- Buscar un lenguaje compartido con el lector.

- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

d. Revisar

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.

- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: skimming, scanning, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. Rehacer

-Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).

-Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.

-Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.

-No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.

-Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:

. Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.

. De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

e. Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.

- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.

- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo

- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe. (pp. 269-270)

Por su parte, Escudero (2016), precisa en cuanto a la mejora de la expresión escrita del alumnado, citando a Millet (2009, p. 14), quien recuerda elegir antes de nada “el producto final que queremos que consigan, y propongamos las actividades que creamos que puedan ayudar a elaborar ese producto, y lo más importante, si queremos que nuestro alumnado escriba mejor, pongámoslo a escribir.” (p. 18). Esto es, tomar conciencia del propósito; es decir, el estudiante debe conocer y concienciar el para qué escribe, qué busca, de ese modo enfrentará una tarea con camino claro; junto a ello, es trascendental “la revisión y la retroalimentación de la escritura en proceso son centrales porque la investigación indica que los estudiantes aprenden más y escriben mejor cuando revisan su trabajo con frecuencia a partir de la retroalimentación recibida”. (Carlino, 2004, p. 6)

De igual modo, Serrano (2014) señala que:

Para que la escritura pueda desenvolverse de manera productiva requiere de subprocesos, que en íntima relación, suceden simultáneamente, de modo recursivo en la escritura: la planificación o preparación, la textualización o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva (Smith, 1982; Murray; 1982; Cassany, 1996; Hayes y Flower, 1981; Calkins, 1993). Procesos que no se dan siempre obligatoriamente al escribir, puesto que depende de las circunstancias de producción, del tema, de los propósitos y de la audiencia. Para los estudiosos de la lingüística textual o de gramática del discurso (Halliday, 1987; van Dijk, 1989) cuando escribimos y también cuando hablamos construimos textos y para hacerlo, partiendo de la intención del escrito, de los objetivos del texto, tenemos que dominar un conjunto de conocimientos y estrategias: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, usar marcadores lingüísticos para dar cohesión a los enunciados, construir párrafos. (p. 8)

2.7 Vínculo entre lectura y escritura

Desde la didáctica es fundamental considerar el vínculo entre lectura y producción escrita; así lo expresa Calsamiglia (1993) cuando señala que es importante tener en cuenta que “sin un acceso constante a la lectura, la mera producción de textos se hace difícil, costosa e incluso imposible. Esta circunstancia ha de estar presente en cualquier planteamiento que se haga sobre la adquisición de competencias en el dominio del escrito”, (pp. 182-183).

Respecto a ello, y dado que la lectura, como señala Serrano de Moreno (2000), implica construir significados, es decir, comprender, pero también deviene en un instrumento útil para aprender significativamente, en una necesaria interfusión o transacción entre el lector y el texto, de la cual ambos resultan transformados. Un proceso en el cual el lector, hace uso de su bagaje o conocimiento del mundo, del tema sobre el cual lee y del texto mismo, se guía por sus propios objetivos, sus propias estrategias e hipótesis, para procesar la información suministrada y construir así su propia representación, dando lugar a significados que pueden ser diversos, pero que (Goodman, 1986) pueden acercarse, de alguna manera, al significado que el autor desea comunicar. (p. 5). Y, por otro lado, la comprensión, permite atribuir significado a lo nuevo, en tanto se lo relaciona con información que ya conocíamos e integra en los esquemas ya existentes de conocimiento; así, no sólo se logra comprender, sino también ampliar nuestro bagaje de conocimientos, y estos otra vez, permiten formular preguntas e hipótesis y hacer predicciones cognitivas acerca de lo que se está leyendo, confirmarlas, revisarlas o rechazarlas para construir la representación mental de lo leído. Pero fundamentalmente, la lectura permite comprender que el texto en sí mismo posee una estructura, tiene una lógica interna, un vocabulario, género y estilo que constituyen aspectos determinantes del éxito del lector ya que se ha demostrado que los lectores poseen esquemas mentales previos relacionados con el contenido y estructura de los textos y los utilizan para ayudarse a comprender la información (Van Dijk, y Kintsch, 1983) empleando claves (palabras y frases), etc. (p. 6). Es decir, el texto y su sola lectura comprensiva en sí misma brinda no solo contenidos sino estructuras, disposiciones, etc., que van configurando en el lector, aprendizajes relacionados con la escritura.

Por ello, agrega Serrano de Moreno (2000), citando a Lerner (1996), que cada situación o experiencia de lectura y escritura en el aula debe, responder a un doble propósito: aprender

acerca de la práctica social de la lengua escrita y cumplir con objetivos que tengan sentido desde la perspectiva del alumno. Agrega que ha de estar impregnado de múltiples actividades de lenguaje: tanto de expresión oral, como de lectura y de escritura. Al abordar el proceso construcción del aprendizaje se debe introducir textos escritos en el trabajo pedagógico, los cuales son necesarios leer para obtener información, leer para resolver problemas, para conocer procedimientos, leer para buscar información específica y para aclarar conceptos e ideas, para disfrutar; También se requiere de la producción de textos para satisfacer diferentes propósitos: registrar información, hacer solicitudes, informar a otros, invitar a determinados eventos, indagar datos sobre algún problema que interesa, producir algún texto. Asimismo, la lectura y la escritura cumplen funciones importantes para el aprendizaje de saberes como: confrontación de puntos de vista, aclaración y ampliación de conocimientos, análisis de ideas, conceptos y procedimientos. Por estas razones, el trabajo debe considerar a ambas, tomando en consideración la diversidad (Ferreiro, 1994, en Lerner, 1996), diversidad de propósitos, diversidad de textos, diversidad de estrategias y diversidad de combinaciones entre ellas; de modo que por medio de ambas se permita a los estudiantes conocer las diversas funciones del lenguaje, los géneros discursivos y los tipos textuales, que puedan vivir experiencias permanentes que les permitan familiarizarse con el lenguaje que se escribe, con la organización discursiva formal, con las formas de registros y tonos. (pp. 10-11)

Con respecto a la escritura en la escuela se propone que el estudiante:

Escriba textos variados, en situaciones reales de comunicación y para auténticos destinatarios, aplique estrategias necesarias para diversas, escriba textos significativos respetando el propósito de la escritura y los aspectos formales de la lengua escrita, emplee la escritura como herramienta para organizar el conocimiento y produzca textos que son necesarios en la vida académica para aprender (resúmenes, informes, esquemas). Asimismo, que aborde la escritura atendiendo a subprocesos: planifica, elabora borradores, relea, revisa, modifica desde sugerencias, autocorrije, revisa y edita. (pp. 11-12).

En síntesis, afirma Serrano de Moreno (2009) que “si en la escuela se adopta el aprendizaje de la lectura y la escritura sin simplificaciones, sino tal y como se usa en el medio social, con propósitos claros para los apéndices, conservando su naturaleza y su complejidad como práctica social (Lerner, 1996), es posible favorecer una formación que permita en nuestros alumnos su crecimiento intelectual, afectivo y social y una preparación integral y verdadera

para la vida.” (p. 12). Como sostiene Colomer y Camps (1996 p.104), citados por Serrano de Moreno (2000), expresan:

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural de tal manera, que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés de comprender el mensaje escrito. (p. 12).

Así pues, el actor de lectura demanda procesos cognitivos elevados para procesar la información contenida en el texto y transmitida por el escritor; de igual forma, el escribir textos implica habilidades superiores que demandan procesos cognitivos, como: organizar, suprimir, relacionar ideas, generalizar, construir y poner en acción las ideas obtenidas a través de la comprensión. Y como bien concluye Espinoza (2015) sobre el enseñar a escribir textos de tipo académico que este es un proceso sistémico que implica aprender a elaborar un plan, a gestionar la información, a aplicar los mecanismos de textualización como referencia y correferencia, elipsis, sustitución, progresión y conexión, revisando y reescribiendo borradores, considerando los aspectos morfosintácticos y ortográficos desde la perspectiva textual o discursiva, materializado en evidencias como párrafos, apartados y textos completos con citas y referencias organizados en base a las estructuras de la exposición y la argumentación. (Espinoza, 2015, pp. 350-351). De ahí que se hace necesario, a nuestro entender, emplear un enfoque de enseñanza de la lengua centrado en la producción -o al menos a la combinación ambos- la lectura y la escritura; todo en una organización didáctica que plantee, bajo un enfoque constructivista, y una concepción social comunicativa de la lengua, sin descartar otras consideraciones para los procesos cognitivos, el desarrollo elevado de la lengua escrita de nivel académico en los estudiantes.

En ese sentido, es de considerar también la significatividad en la secuencia de enseñanza aprendizaje, en concordancia con lo que afirma González Nieto (2001: 149-150), citado por Mezones (2015): “Parece lógico que tal secuencia o itinerario [de programación de la enseñanza] debe partir de la competencia comunicativa real de los alumnos y llegar a aquellos ámbitos y contextos que requiere la sociedad de una persona adulta.” (p. 93). Esto significa que es vital evaluar, tanto las competencias de partida del estudiante y delimitar, las requeridas por la sociedad de una persona ya adulta y ver la brecha; de ningún modo creerlos con ausencia de ellas, pues ellos “no tiene capacidades - repertorios verbales y funcionales— en

determinados ámbitos, pero sí en otros; o de que las poseen de forma incompleta - tienen, (...), cierta soltura estilística coloquial, pero no saben cambiar de registro ni planificar su discurso de forma adecuada.” (p. 93). Asimismo, para González Nieto (2001 la enseñanza de la lengua debe suponer, ante todo, «definir con claridad la diversidad de situaciones de lo oral y de lo escrito, los objetivos que se deben alcanzar en cada una de ellas y el peso que cada una debe tener en la actividad docente» (p. 151).

Así, la escuela, a decir de Serrano de Moreno (2009) tiene la responsabilidad de “garantizar a todos los alumnos auténticas oportunidades de formarse como lectores y escritores autónomos, críticos y creadores.” (p. 12); eso exige cumplimiento de ciertas condiciones didácticas a crear en el aula para que los alumnos puedan desarrollarse como lectores y escritores autónomos; estas, según Serrano de Moreno (2000), citando a Lerner (1997), son las resumidas aquí, para escritores:

- Que tengan proyectos de escritura que sean proyectos de vida.
- Que tengan oportunidad de escribir variados textos, en situaciones de comunicación real, dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos
- Que tengan la oportunidad de experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la escritura para expresar sentimientos, sueños u opiniones, crear mundos nuevos, argumentar, divertir, conmover.
- Formen parte de una comunidad de escritores en donde puedan desplegar sus posibilidades como productores de textos, poder contar con la colaboración, consultar, recurrir a fuentes de información necesarias.
- Tengan oportunidad de emplear la escritura como herramienta de organización del pensamiento, en textos académicos (resúmenes, informes, ensayos, comentarios, reacciones personales).
- Sean convocados a leer y escribir textos diversos con la frecuencia e intensidad necesarias y así conozcan el léxico y la estructura de los géneros y puedan diferenciar el lenguaje formal del cotidiano.
- Sean copartícipes de un ambiente de producción cooperativa, que les permita someter sin temores sus escritos a la consideración del grupo. (pp. 12-14)

En síntesis, los niños y jóvenes aprenden a escribir cuando las condiciones son adecuadas, las que incluye: relación con los libros y otros materiales escritos, con la gente que puedan ayudarlos a leer y escribir. Asimismo, su personalidad, su auto-imagen, su disposición, sus intereses, sentimientos, expectativas y estrategias, Como también un maestro inductor, dinamizador, orientador, investigador, con alta dosis de imaginación, reflexión y crítica; y que

se emplee el diálogo como recurso didáctico facilitar la construcción de un andamiaje común que permita comprender el discurso utilizado y el sentido de las actividades educativas de aula. (Serrano de Moreno, 2000, p. 14)

Es decir, la enseñanza debe asumir el enfoque funcional o comunicativo de la lengua cuyas características es pertinente considerar en relación con el modelo formal, para su distingo, las mismas que Simon Dik (1978), citado por González Nieto, Luis (2001, pp.177-178), las resume así:

Tabla N° 7: Características del enfoque funcional o comunicativo

	Modelo formal	Modelo funcional
a) Cómo definir una lengua:	Una lengua es un conjunto de oraciones.	Una lengua es un instrumento de interacción social
b) Función primaria de una lengua:	La función primaria de una lengua es la expresión del pensamiento.	La función primaria de una lengua es la comunicación
c) Correlato psicológico	El correlato psicológico de una lengua es la competencia: capacidad de producir, interpretar y juzgar oraciones.	El correlato psicológico de una lengua es la competencia comunicativa: habilidad para mantener la interacción social por medio del lenguaje.
d) El sistema y su utilización:	El estudio de la competencia tiene prioridad lógica y metodológica sobre el de la actuación.	El estudio del sistema de la lengua debe tener lugar desde el mismo comienzo, dentro del marco del uso lingüístico.
e) Lenguaje y localización:	Las oraciones de una lengua se deben describir independientemente de la localización (contexto o situación en que se utiliza).	Las descripciones de las expresiones lingüísticas deben proporcionar puntos de contacto para la descripción de su funcionamiento en localizaciones dadas.
f) Adquisición del lenguaje:	El niño construye una gramática de la lengua haciendo uso de sus cualidades innatas sobre la base de una entrada de datos lingüísticos bastante restringida y sistemática.	El niño descubre el sistema que yace bajo la lengua y su uso, apoyándose en una entrada muy estructurada de datos lingüísticos presentados en localizaciones naturales.
g) Universales lingüísticos:	Los universales lingüísticos se consideran propiedades innatas del organismo humano.	Los universales lingüísticos se explicarán en términos de las relaciones inherentes a 1) metas de la comunicación, 2) constitución biológica y psicológica de los usuarios del lenguaje, 3) localizaciones en las que se utiliza la lengua.
h) Relación entre sintaxis, semántica y pragmática:	La sintaxis es autónoma respecto a la semántica; ambas son autónomas con respecto a la pragmática; la jerarquía de prioridades va de la sintaxis a la pragmática pasando por la semántica.	La pragmática es el marco dentro del cual debe estudiarse la semántica y la sintaxis: la semántica está subordinada a la pragmática y la sintaxis a la semántica.

Nota: Tomado de González Nieto, Luis (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores), Madrid: Cátedra, 177-178.

En este sentido la concepción del currículo de la educación básica regular y dentro de este el currículo del Modelo educativo de atención a los estudiantes con alto rendimiento y desempeño sobresaliente – COAR, busca el desarrollo de las cuatro capacidades y hace concordar los criterios de evaluación con ellas, dando vital importancia, además, al tratamiento de textos literarios como fuentes de apreciación y crítica. Estableciendo criterios de evaluación rigurosos que van dando cuenta del nivel de ingreso, proceso y salida en su programa, previo al currículo del programa diploma del bachillerato internacional.

2.8 PROGRAMA DIDÁCTICO-EDUCATIVO

Para formalizar una propuesta pedagógica o experiencia didáctica, a cualquier nivel, seguiremos la idea de Rojas (2012), citando a Rivas (2009), quien define una propuesta pedagógica como “un documento escrito que contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de interaprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Dicha clase de texto se estructura en razón de los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.” (p.232). Asimismo, como experiencia didáctica “un texto mediante el cual se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las cuales se llegó” (p. 232). En ese sentido, cuando hablamos de un Programa didáctico estamos refiriéndonos a la conjunción de estas dos definiciones, por un lado, proponemos cómo desarrollar un proceso de aprendizaje debidamente fundamentada y por otro, experimentamos una secuencia de acciones planeadas didácticamente que asumimos tiene éxito y en propósito tenemos el sistematizar e informar sobre ello.

2.8.1 Definición de Programa Didáctico

Hablando de la acción en aula, Escamilla (2010) sostiene que Programación de aula es la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje referido a un grupo de alumnos específico para una ciclo o curso determinado. Constituye el tercer nivel de concreción curricular.

Las programaciones de área y materia establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para la evaluación. Se definen a partir del marco de referencia establecido en el Proyecto Curricular, y mediante la contextualización de sus orientaciones en función de las características particulares de los alumnos a los que se dirige la intervención educativa. En las programaciones se establece una secuencia ordenada y coherente de las unidades didácticas o unidades de programación que serán desarrolladas a lo largo de curso o ciclo de referencia. (Escamilla, 2010, p. s. n.).

Por su parte, Chávez, D. (2000) menciona que un programa es una experiencia de investigación que permite desarrollar actividades con el propósito de ayudar a obtener un mejoramiento personal de los educandos. Esta experiencia puede desarrollarse con los niños, adolescentes o adultos en variados temas. Es un instrumento de previsión de actividades y o proyectos a ser realizados durante un periodo de tiempo determinado y en el cual se establecen los recursos necesarios para su ejecución. (p. s.n.).

De modo más preciso, Balcazar Dávila (2015) define al programa didáctico como: “Planificación sistematizada del proceso de enseñanza-aprendizaje (...) señalando los conocimientos más significativos, ordenados en términos de unidades didácticas y que contemplarán conceptos, procedimientos y actitudes (...), los recursos personales y organizativos, los metodológicos, los materiales didácticos (...) y los medios ambientales previstos (...)”. (p. 24).

Hablando de Programa de perfeccionamiento, Mineduc (s.f.) define “al conjunto de cursos o actividades de perfeccionamiento, de naturaleza homogénea, estructurado en entorno a un tema específico, aun proceso a un área educacional, que es evaluado y se desarrolla en un marco temporal definido” (p. s.n.) y Contreras (1998), que en el tercer nivel de concreción del diseño curricular está la programación de aula, precisando que las “programaciones de aula cuya esencia es la de ser un proyecto didáctico específico, desarrollado por un profesor concreto y para un concreto grupo de alumnos, en una situación concreta y para una disciplina. La concreción es en definitiva su nota esencial.” (p. 84). Destaca la interrelación de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc., para lograr la concreción de sus propósitos de aprendizaje, debidamente distribuidos en el tiempo.

Aclarando las nominaciones distintas de la programación de aula: unidad didáctica, unidades e programación, módulos de aprendizaje, créditos o enseñanza por tópicos, Contreras (1998), señala que los elementos constitutivos de estas son: Tema principal, los objetivos didácticos, los contenidos, los temas transversales, las actividades, las estrategias metodológicas, los recursos, la consideración de las diferencias individuales, los criterios y momentos de evaluación. (Contreras, 1998, pp. 85-89).

2.8.2 Enfoque del programa didáctico de la lengua

Los contenidos de la Lengua e incluso la Literatura se subordinan, según el currículo de secundaria, a las finalidades como: mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los diferentes tipos textuales sea orales o escritos, desarrollar y afianzar los hábitos lectores, e iniciar una reflexión sistemática y funcional sobre la propia lengua. Así se orientan de acuerdo con las corrientes funcionales y discursivas (en auge en las últimas décadas), siguiendo un "enfoque comunicativo funcional", en favor de mejorar las capacidades comprensiva y expresiva del alumnado (escuchar, hablar, leer y escribir). Recordando lo que Gil Sánchez (2014), afirma citando a (Fidalgo y otros, 1989; C, Lomas y A, Osoro, 1991), que desarrollar "el enfoque comunicativo implicará siempre en la práctica docente "una revisión en profundidad de los modelos estructuralistas que han inspirado una enseñanza lingüística orientada casi siempre a la descripción formal del sistema de la lengua y en escasas ocasiones al desarrollo y al fomento de las destrezas comunicativas (...)". (p. XVII). Contrariamente, el aula se convierte de acuerdo con Lomas y Osoro (1993) en "un espacio cooperativo de creación y recepción de textos de diversa naturaleza e intención (...) para el desarrollo de las destrezas de uso comprensivo y expresivo del alumnado (...) en la diversidad de usos verbales y no verbales" (p. 96) empleados en la interacción habitual; y el lenguaje pasa a ser entendido como un "repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción" (Lomas y Osoro, 1993, p. 96).

Pero el dominio de la lengua solo se logra bajo un enfoque apropiado; Minedu (2008) señala: "A leer se aprende leyendo, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo". (p. s. n). El enfoque comunicativo, levantado sobre la síntesis de las más modernas teorías del lenguaje, señala que en la enseñanza aprendizaje, partimos del texto para llegar al texto. El enfoque es dinámico, contextualizado y por tanto significativo, bajo el cual debe enseñarse la lengua y su dominio. Pese a los lineamientos existentes, aún en la actualidad podemos ver en

nuestra realidad que los docentes al trabajar la comprensión lectora y producción de textos acuden a técnicas, a reglas ortográficas, a criterios netamente teórico gramaticales y no tan claros para ellos, preocupándose porque las reglas o pautas sean memorizadas. Por ello, que una metodología o programación sistemática que descubra a la luz de los conceptos de la teoría textual, la forma cómo se estructura un texto, sus jerarquías, sus relaciones, etc., puestos en una práctica contextual significativa y aplicativa, ayudará al dominio de la lengua, de las capacidades de comprensión y producción de textos.

En coherencia con lo mencionado, en lo que respecta a las actividades de aprendizaje a desarrollar para conseguir que nuestros alumnos se conviertan en seres competentes, serán las que comprendan la noción de ‘uso’ para alcanzar la adquisición de normas, conocimientos, procesos y destrezas que configuran la competencia comunicativa, como señala Gil Sánchez (1996), citando a González Nieto (1990) y “atenderán al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, proporcionando a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativa (...)” (p. XVI). Así dicho, la finalidad esencial del trabajo didáctico el diseño de los contenidos y actividades deberá ir concorde con el propósito de hacer competentes en los comprensivo y expresivo del alumnado, poniendo énfasis en las aportaciones pragmática, la sociolingüística y de las corrientes discursivas, entendiendo el lenguaje como una acción humana, que se adapta y varía en función del contexto, la intención, el receptor del mensaje, etc.

III. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. MATERIAL:

3.1.1. Población

La población estuvo conformada por todos los estudiantes del tercero de secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, los cuales son captados mediante un proceso de evaluación único de todas las regiones del Perú, y pertenecientes de tercer grado de secundaria, en el año 2016.

Tabla N° 8: Población de estudio

Secciones	Número de estudiantes	Sexo	
		M	H
A	23	13	10
B	23	13	10
C	25	14	11
D	23	13	10
Total	94	53	41

Nota: elaboración propia

3.1.2. Muestra

La muestra es una no probabilística y de acuerdo a Tamayo y Tamayo (2002) se realiza con grupos intactos, por las características que reúnen la población del colegio ya dividida en secciones previas. De modo que es un muestreo intencional y por conveniencia. Así, se tomó a las 04 secciones de tercero de secundaria como grupo experimental.

3.1.3. Unidad de análisis

La muestra estuvo conformada por todos los estudiantes del tercero de secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, de tercer grado de secundaria, de la región Cajamarca, del año 2016. En cada sección existió varones y mujeres, según se detalla:

Tabla N° 9: Muestra del estudio

Secciones	Número de estudiantes	Sexo	
		M	H
A	23	13	10
B	23	13	10
C	25	14	11
D	23	13	10
Total	94	53	41

Nota: elaboración propia

Los criterios de inclusión fueron dos:

- La edad: estudiantes de entre 14 y 15 años
- La asistencia: estudiantes que presentaban una asistencia regular a clases, como máximo una ausencia en el periodo de experimentación.

Los criterios de exclusión:

- Inasistencia a sesiones de aplicación del programa (horario de talleres) superior a 01 sesión en el periodo de experimentación.

3.2. MÉTODO

3.2.1. Tipo de estudio

Siguiendo a Tamayo y Tamayo (2002) el trabajo corresponde a un tipo de investigación Aplicada, ya que se trata de aplicar principios científicos a la solución de un problema, en este caso se aplicará un programa didáctico llamado Combaprotect para evaluar el impacto en la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de tercero de secundaria.

3.2.2. Diseño de investigación

Se siguió el diseño preexperimental, no se empleó grupo de control, en consecuencia, se administró el programa a todos los estudiantes del grado, no existiendo la posibilidad de comparación entre grupos, aunque sí se empleó un pretest y un posttest.

$$G: \quad O_1 - X - O_2$$

En donde:

O_1 = pre-test de capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos.

O_2 = post test de capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos.

X = Programa Didáctico Combaprotect

3.2.3. Variables y operativización de variables

- Variable independiente (V.I): Programa Didáctico Combaprotect

- Variable dependiente (V.D): Capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos.

Tabla N° 10: Operativización de variables

Variable independiente	Hipótesis	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento /fuente de verificación						
Programa didáctico Combaprotex	En la medida que la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex implica procesos de práctica-teoría-práctica de la comprensión y aplicación de estructuras textuales y mecanismos de cohesión y coherencia integrados, mejorará significativamente la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016.	Secuencia de sesiones de enseñanza aprendizaje, con un conjunto de <u>estrategias</u> pedagógicas, <u>recursos</u> y materiales, organizada bajo el enfoque comunicativo y el proceso didáctico de <i>práctica - teoría – práctica; encaminados al dominio y aplicación de los conceptos de enunciado, conectores, formas de desarrollo de las ideas principales en párrafos expositivos y argumentativos, estructuras textuales, al desarrollo de la capacidad de producción de textos.</i>	Programa Didáctico COMBAPROTEX: Programa compuesto una serie de sesiones didácticas organizadas y estructuradas bajo el enfoque comunicativo y el proceso “ práctica-teoría-práctica ”, que parte <i>desde la comprensión aplicativa de las estructuras, micro y macroestructuras textuales, de los conceptos de enunciado, conectores, formas de desarrollo de las ideas principales, etc. en textos elaborados, para, luego, transferirlos a la producción de textos expositivos y argumentativos, y ser evaluados.</i>	Base teórica:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obedece al desarrollo neuronal y síquico del estudiante 2. Concordante con los procesos pedagógicos y cognitivos de la enseñanza aprendizaje 3. Sigue el proceso “practica-teoría-práctica. 4. Obedece al enfoque comunicativo y aporte de las disciplinas modernas del lenguaje 	Lista de Cotejo en						
				- Sustento psicológico			Marco teórico,					
				- Sustento pedagógico				Programa de sesiones,				
				- Sustento lingüístico					Sesiones de aprendizaje,			
				Aplicabilidad						5. Es reproducible por otro docente	Materiales,	
										6. Es aplicable a diferentes tipos de texto		Instrumentos de evaluación
										7. Es fácil de operar para el docente		
										8. Es fácil de aplicar para el estudiante		
				Efectividad						9. Permite el dominio conceptual y aplicativo de las estructuras, conectores y referentes		
										10. Permite el dominio conceptual y aplicativo de los mecanismos o formas de desarrollo de ideas principales en párrafos		
										11. Produce cambios en capacidad discursiva expositiva y argumentativa.		
										12. Produce cambios en la capacidad de producción textual.		

Variable dependiente	Hipótesis	Definición conceptual	Definición operacional	Tipo texto	Dimensión	Indicadores o descriptor	Instrumento o fuente de verificación					
Producción de textos expositivos y argumentativos	En la medida que la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex implica procesos de práctica-teoría-práctica de la comprensión y aplicación de estructuras textuales y mecanismos de cohesión y coherencia integrados, mejorará significativamente la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016.	Según la definición del El Marco Curricular Chileno, la producción de textos “hace referencia a los procesos de planificación, escritura, revisión y reescritura de los textos escritos” pero que se dan en forma recursiva e interactiva, en la que el escritor modifica información que había planificado como válida para su escrito, y va simultáneamente revisándolo, corrigiendo la redacción, los términos que utiliza, el tipo de registro, etc. (Adaptado de Educarchile, s.d)	La producción de textos es un proceso continuo y recurrente de planificación y corrección, el cual se centra en la adecuación del escrito al propósito que su autor tiene al construirlo: sea exponer o explicar, sea argumentar, etc.	Textos expositivos	Conocimiento y comprensión temáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende el tema e información tratados 2. Planifica la redacción expositiva 3. Responde a la consigna solicitada 4. Evidencia procesamiento y uso de la información 	Matriz de evaluación de textos expositivos: Plan de texto y texto expositivo de la Prueba de desarrollo					
					Originalidad y criticidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula una idea central rectora 2. Desarrolla la idea central 3. Presenta ideas o subtemas diversos. 4. Emplea una secuencia discursiva expositiva 						
					Organización e integración de ideas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea citas integradas en el texto. 2. Aplica la normativa de citas y referencias. 3. Logra coherencia 4. Logra cohesión 						
										Uso de la lengua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea un registro adecuado 2. Logra adecuación gramatical 3. Evidencia manejo lexical 4. Maneja la ortografía 	
									Textos argumentativos	Conocimiento y comprensión temáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende el tema e información tratados 2. Planifica la redacción argumentativa 3. Responde a la consigna solicitada 4. Evidencia procesamiento y uso de la información 	Matriz de evaluación de textos argumentativos: Plan de texto y texto argumentativo de la Prueba de desarrollo

Originalidad y criticidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula una tesis y postura 2. Argumenta la postura 3. Concluye su razonamiento. 4. Emplea una secuencia discursiva argumentativa
Organización e integración de ideas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emplea citas integradas en el texto 2. Aplica la normativa de citas y referencias 3. Logra coherencia 4. Logra cohesión
Uso de la lengua	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logra adecuación gramatical 2. Emplea un registro adecuado 3. Evidencia manejo lexical 4. Maneja la ortografía

3.2.4. Instrumentos de recolección de datos

En esta investigación se empleó las técnicas de Observación, recolección de datos a través de instrumentos: Pre test, Post test. así también manejo estadístico de datos como la T Student.

El Pretest y el Postest o también denominados prueba de entrada y salida fueron diseñados por docentes expertos y sometidos a criterio de expertos. Las pruebas fueron diseñadas teniendo en cuenta el objetivo propuesto, el grado de dificultad tanto en capacidades como en conocimientos y las dimensiones de las variables de estudio.

Están divididas en de dos partes: la primera consta de 03 textos diversos sobre un tema común y la segunda la consigna o tarea que consiste en elaborar un plan de texto y luego textualizar, tanto el texto expositivo como el argumentativo. El tipo de prueba es por tanto una prueba de desarrollo, la cual considera algunas condiciones para su aplicación como: resolución individual, desarrollada en un ambiente iluminado, sin distracciones y mobiliario adecuado y en un tiempo de 120 minutos cada prueba: la expositiva y la argumentativa.

- Matriz de evaluación de texto expositivo solicitado en la Prueba de desarrollo que sirve para evaluar el plan de texto y el texto expositivo (anexo n° 1).
- Matriz de evaluación de texto argumentativo solicitado en la Prueba de desarrollo que sirve para evaluar el plan de texto y el texto argumentativo (anexo n° 1).
- Lista de cotejo para evaluar el Programa Didáctico Combaprotect. (anexo n° 3).

-Validez y confiabilidad

El instrumento que se aplicó en esta investigación fue validado a juicio de expertos, por docentes especialistas de la red COAR y especialistas del Ministerio de educación con el propósito de medir el nivel de desarrollo de las capacidades textuales en la red COAR del Perú.

3.2.5. Procedimiento y análisis estadístico de datos.

Análisis de Datos

Para el análisis descriptivo de los datos obtenidos se emplearon estadísticos como el programa de Excel 2016 y Spss 24, que se encarga de recopilar y examinar la información relevante de la muestra obtenida por la población, obteniendo, para los resultados:

- Tablas de frecuencias
- Gráficos

Para analizar estos datos nos apoyamos de la estadística descriptiva, utilizando tablas de frecuencia y gráficos con sus respectivos análisis e interpretación. En tanto que, para la contrastación de la hipótesis, se empleó la “t” de Student.

Para el análisis de los datos se utilizó los siguientes estadísticos:

- **Media Aritmética:** La media aritmética es el valor obtenido al sumar todos los datos y dividir el resultado entre el número total de datos. La fórmula para la media aritmética con datos agrupados (Moya, 2013, pp. 278-280) es como sigue:

$$\bar{x} = \frac{\sum n_i x_i}{n}$$

En donde:

X_i : Punto medio de clase

n_i : Frecuencia de clase i de la distribución

\sum = Suma de productos $n_i \cdot x_i$

- **Desviación Estándar:** medida de dispersión de datos relacionados con la varianza pues en tanto que esta última se expresa en unidades elevadas al cuadrado (metros al cuadrado, dólares al cuadrado, etc.), para hacer práctico el enunciado, se usa la medida de desviación

estándar, que por esta razón es la raíz cuadrada positiva de la varianza (Moya, 2013, pp.293-294). Su fórmula es la siguiente:

$$s = \sqrt{\frac{\sum n_i (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

En donde:

s = Desviación Estándar

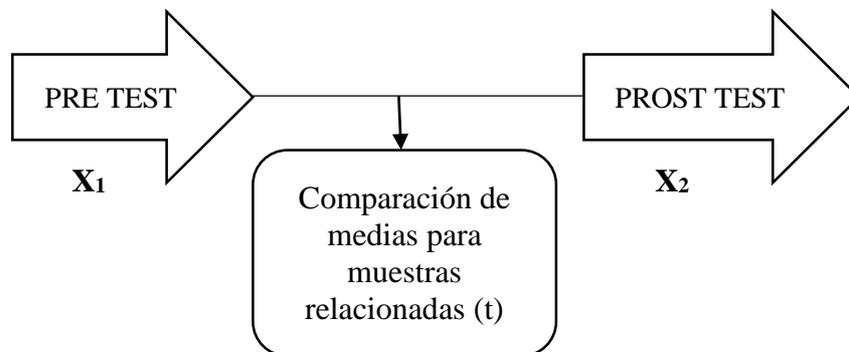
x_i = Valores individuales

n_i = Frecuencia del valor x

n = Casos

- Prueba “t” de Student para Muestras Relacionadas

Es una prueba estadística para evaluar al mismo grupo en dos o varios momentos (pre y post test), si estos difieren entre sí, de manera significativa respecto a la media de las diferencias.



Se simboliza con t.

Hipótesis a probar: de diferencia entre dos momentos del mismo grupo. La hipótesis de investigación propone que los dos momentos del grupo difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los dos momentos del grupo no difieren significativamente.

- Variable involucrada: La comparación se realiza sobre una variable, pero en dos o varios momentos, efectuándose una o varias pruebas “t”.
- Nivel de motivación de la variable: intervalos o razón

- Interpretación: El valor “t” se obtiene de las diferencias en las muestras de los diferentes individuos ($d_i = x_{2i} - x_{1i}$), mediante la fórmula:

$$t = \frac{\bar{d}}{\hat{s}_d} \sqrt{n}$$

En donde:

\bar{d} = Media de todas las diferencias de cada individuo en el pre y post test.

\hat{s}_d = Desviación estándar de las diferencias.

n = Tamaño de muestra.

3.2.6. Procesamiento de datos

Se realizó un análisis de la problemática, con el fin de darle una solución positiva, por lo cual se elaboró instrumentos para la investigación, teniendo en cuenta los objetivos trazados para el estudio, se aplicó el instrumento, se procesó la información y se plasmó en el informe final, obteniendo los resultados y planteando las conclusiones producto del estudio.

IV. RESULTADOS

La investigación buscó mostrar el efecto del programa Combaprotex en la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes de tercer grado de secundaria del Colegio de Alto rendimiento de Cajamarca (en adelante COAR Cajamarca), por lo que la variable dependiente se analizó en 04 dimensiones para cada tipo de texto (expositivo y argumentativo): 1) Conocimiento y comprensión temáticos, 2) Originalidad y criticidad, 3) Organización e integración de ideas y 4) Uso de la lengua; cada una de estas dimensiones tuvo a su vez 04 Subdimensiones para las que se recogió los datos agrupándolos en 03 niveles cuyos rangos comprenden puntuaciones siguientes: para el nivel Inicio, 0-2; para el nivel Proceso: 3; y para el nivel Satisfactorio, 4-5. Asimismo, para la totalidad (sumatoria) de la competencia evaluada (variable dependiente) se ha agrupado en niveles cuyos rangos son: para el nivel Inicio, 0-29; para el nivel Proceso, 30-53 y para el nivel Satisfactorio, 54-80. A continuación se presentan los datos encontrados.

Tabla N° 21

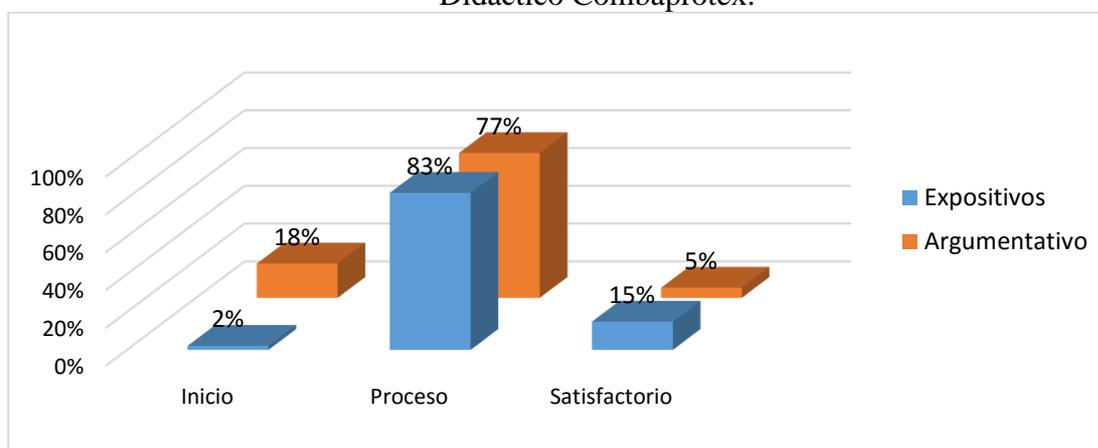
Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

Niveles	Textos expositivos		Textos argumentativos	
	N°	%	N°	%
Inicio	2	2%	17	18%
Proceso	78	83%	72	77%
Satisfactorio	14	15%	5	5%
Total	94	100%	94	100%

Nota: resultados de la Prueba de Entrada del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Gráfico N° 4

Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.



Interpretación: según los datos obtenidos en el pretest, para el nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, se tiene: para la producción de textos expositivos, el 83%, se ubicaba en el nivel Proceso; seguido de un 15%, en el nivel Satisfactorio; y de un 02%, en el nivel Inicio. En tanto que, para la capacidad de producción de textos argumentativos, un 77% se ubicaba en el nivel Proceso, seguido de un 18%, en el nivel Inicio; y de un 05%, en el nivel Satisfactorio.

Tabla N° 12

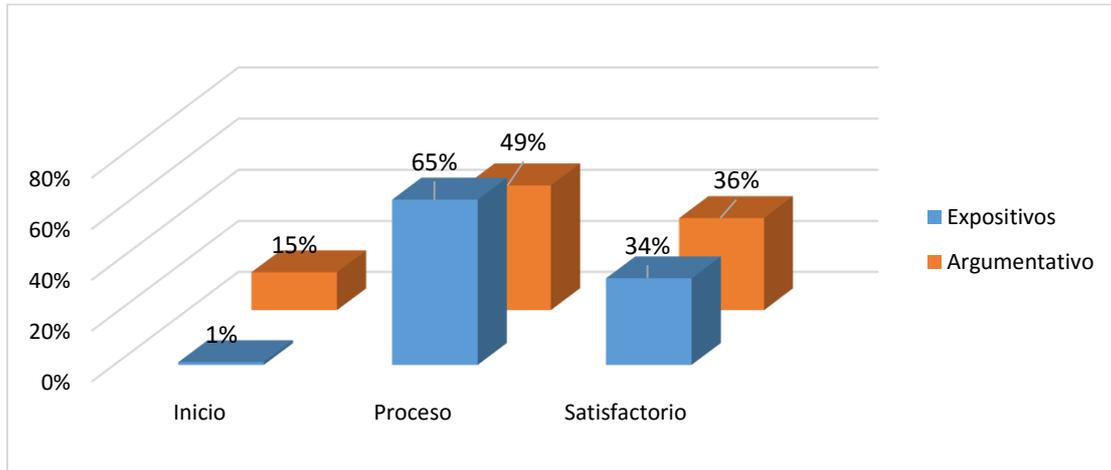
Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

Niveles	Expositivos		Argumentativos	
	N°	%	N°	%
Inicio	1	1%	14	15%
Proceso	61	65%	46	49%
Satisfactorio	32	34%	34	36%
Total	94	100%	94	100%

Nota: resultados de Prueba de Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Gráfico N° 5:

Nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.



Interpretación: de los datos obtenidos en el postest sobre el nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, se tiene que, para los textos expositivos, el 65% se ubicó en el nivel Proceso; seguido de un 34%, en el nivel Satisfactorio; y de un 01%, en el nivel Inicio. En tanto que, para la capacidad de producción de textos argumentativos, se tiene que un 49% se ubicó en el nivel Proceso; seguido de un 36%, en el nivel de Satisfactorio; y de un 15%, en el nivel Inicio.

Tabla N° 13

Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

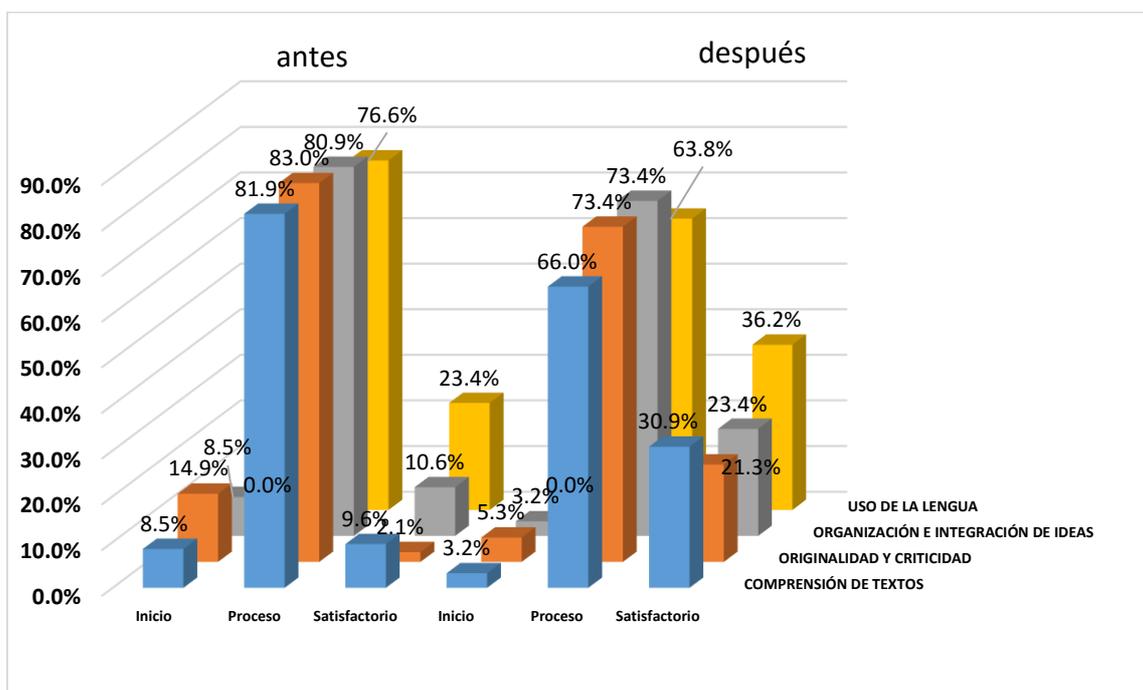
Niveles Dimensiones		Antes			Después		
		Inicio	Proceso	Satis-factorio	Inicio	Proceso	Satis-factorio
Comprensión de textos	N°	8	77	9	3	62	29
	%	8.5%	81.9%	9.6%	3.2%	66.0%	30.9%

Originalidad y criticidad	N°	14	78	2	5	69	20
	%	14.9%	83.0%	2.1%	5.3%	73.4%	21.3%
Organización e integración de ideas	N°	8	76	10	3	69	22
	%	8.5%	80.9%	10.6%	3.2%	73.4%	23.4%
Uso de la lengua	N°	0	72	22	0	60	34
	%	0.0%	76.6%	23.4%	0.0%	63.8%	36.2%

Nota: resultados de Pruebas de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Gráfico N° 6

Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.



Interpretación: según los datos obtenidos sobre el nivel de las 04 dimensiones de la capacidad producción de textos expositivos, se tiene que: para la dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos”, en el Pretest, un 81.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente a un 66% en el Postest; un 9.6% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente a un 30.9% en el Postest; y de un 8.5% se ubicaba en el nivel Inicio, frente a un 3.2% en el Postest. Para la dimensión “Originalidad y criticidad”, en el Pretest, un 83% se ubicaba en el nivel Proceso, frente a un 73.4% en el Postest; un 14.9% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 5.3% en el

Posttest; y un 2.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente a un 21.3% en el Posttest. Para la dimensión “Organización e integración de ideas”, en el Pretest, un 80.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente a un 73.4%, en el nivel Posttest; un 10.6% se ubicaba en el nivel Satisfactorio frente a un 23.4% en el Posttest; y un 8.5% se ubicaba en el nivel Inicio, frente a un 3.2% en el Posttest. Para la dimensión “Uso de la lengua”, en el Pretest, un 76.6% se ubicaba en el nivel Proceso, frente a un 63.8% en el Posttest; y un 23.4% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente a un 36.2% en el Posttest.

Tabla N° 14

Nivel de las subdimensiones (indicadores) de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

Subdimensiones/Niveles		Antes			Después		
		Inicio	Proceso	Satis- factorio	Inicio	Proceso	Satis- factorio
Comprensión del tema y la información	N°	22	52	20	15	41	38
	%	23.4%	55.3%	21.3%	16.0%	43.6%	40.4%
Plan de redacción	N°	39	36	19	27	44	23
	%	41.5%	38.3%	20.2%	28.7%	46.8%	24.5%
Respuesta a la consigna	N°	31	43	20	25	36	33
	%	33.0%	45.7%	21.3%	26.6%	38.3%	35.1%
Uso y procesamiento de la información	N°	26	54	14	15	35	44
	%	27.7%	57.4%	14.9%	16.0%	37.2%	46.8%
Formulación de idea central	N°	18	43	33	17	48	29
	%	19.1%	45.7%	35.1%	18.1%	51.1%	30.9%
Desarrollo de ideas o subtemas	N°	32	41	21	19	38	37
	%	34.0%	43.6%	22.3%	20.2%	40.4%	39.4%
Presentación de ideas o subtemas diversos.	N°	53	30	11	34	37	23
	%	56.4%	31.9%	11.7%	36.2%	39.4%	24.5%
Secuencia discursiva	N°	84	7	3	19	57	18
	%	89.4%	7.4%	3.2%	20.2%	60.6%	19.1%
Citas integradas	N°	38	40	16	20	34	40
	%	40.4%	42.6%	17.0%	21.3%	36.2%	42.6%
Citación y referenciación	N°	69	20	5	37	45	12
	%	73.4%	21.3%	5.3%	39.4%	47.9%	12.8%

Coherencia	N°	19	48	27	27	32	35
	%	20.2%	51.1%	28.7%	28.7%	34.0%	37.2%
Cohesión	N°	40	36	18	33	32	29
	%	42.6%	38.3%	19.1%	35.1%	34.0%	30.9%
Registro	N°	15	42	37	19	31	44
	%	16.0%	44.7%	39.4%	20.2%	33.0%	46.8%
Adecuación gramatical	N°	20	46	28	18	50	26
	%	21.3%	48.9%	29.8%	19.1%	53.2%	27.7%
Manejo lexical	N°	16	48	30	22	37	35
	%	17.0%	51.1%	31.9%	23.4%	39.4%	37.2%
Ortografía	N°	29	45	20	12	40	42
	%	30.9%	47.9%	21.3%	12.8%	42.6%	44.7%

Nota: resultados de Prueba de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Interpretación: de los datos obtenidos sobre el nivel de las 16 Subdimensiones (04 para cada una de las 04 dimensiones de la variable) de la capacidad producción de textos expositivos, se tiene: para la subdimensión “Compresión del tema y la información” en el Pretest, el 55.3% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 43.6% en el Postest; el 23.4% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 16% en el Postest; y el 21.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 40.4% en el Postest. En la subdimensión “Plan de redacción”, en el Pretest, el 41.5% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 28.7% en el Postest; el 38.3% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 46.8% en el Postest; y el 20.2% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 24.5% en el Post test. En “Respuesta a la consigna”, en el Pretest, el 45.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 38.3% en el Postest; el 33% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 26.6% en el Postest; y el 21.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 35.1% en el Postest. En la subdimensión “Uso y procesamiento de la información”, en el Pretest, el 57.4% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 37.2% en el Postest; el 27.7% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 16% en el Postest; y el 14.9%, se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 46.8% en el Postest. En la subdimensión “Formulación de la idea central” en el Pretest, el 45.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 51.1% en el Postest; el 35.1% se ubicaba en nivel Satisfactorio, frente al 30.9% en el Postest; y el 19.1% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 18.1% en el Postest. En la subdimensión “Desarrollo de ideas o subtemas”, en el Pretest, el 43.6% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 40.4% en el Postest; el 34% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 20.2% en el Postest; y el 22.3% se

ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 30.9% en el Postest. En la subdimensión “Presentación de ideas o subtemas diversos” en el Pretest, el 56.4% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 36.2% en el Postest; el 31.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 39.4% en el Postest; el 11.7% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 24.5% en el Postest. En la subdimensión “Secuencia discursiva”, en el Pretest, el 89.4% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 20.2% en el Postest; el 7.4% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 60.6% en el Postest; y el 3.2% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 19.1% en el Postest. En la subdimensión “Citas integradas”, en el Pretest, el 42.6% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 36.2% en el Postest; el 40.4% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 21.3% en el Postest; y el 17% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 42.6% en el Postest. En la subdimensión “Citación y referenciación”, en el Pretest, el 73.4% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 39.4% en el Postest; el 21.3% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 47.9% en el Postest; el 5.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 12.8% en el Postest. En la subdimensión “Coherencia”, en el Pretest, el 51.1% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 34% en el Postest; el 28.7% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 37.2% en el Postest; y el 20.2% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 28.7% en el Postest. En la subdimensión “Cohesión”, en el Pretest, el 42.6% se ubicaba en el nivel inicio, frente al 35.1% en el Postest; el 38.3% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 34% en el Postest; el 19.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 30.9% en el Postest. En la subdimensión “Registro”, en el Pretest, el 44.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 33% en el Postest; el 39.4% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 46.8% en el Postest; y el 16% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 20.2% en el Postest. En la subdimensión “Adecuación gramatical”, el 48.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 53.2% en el Postest; el 29.8% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 27.7% en el Postest; y el 21.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 19.1% en el Postest. En la subdimensión “Manejo lexical”, en el Pretest, el 48.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 53.2% en el Postest; el 29.8% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 27.7% en el Postest; el 21.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 19.1% en el Postest. En la subdimensión “Ortografía”, en el Pretest, el 47.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 42.6% en el Postest; el 30.9% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 12.8% en el Postest; y el 21.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 44.7% en el Postest.

Tabla N° 13

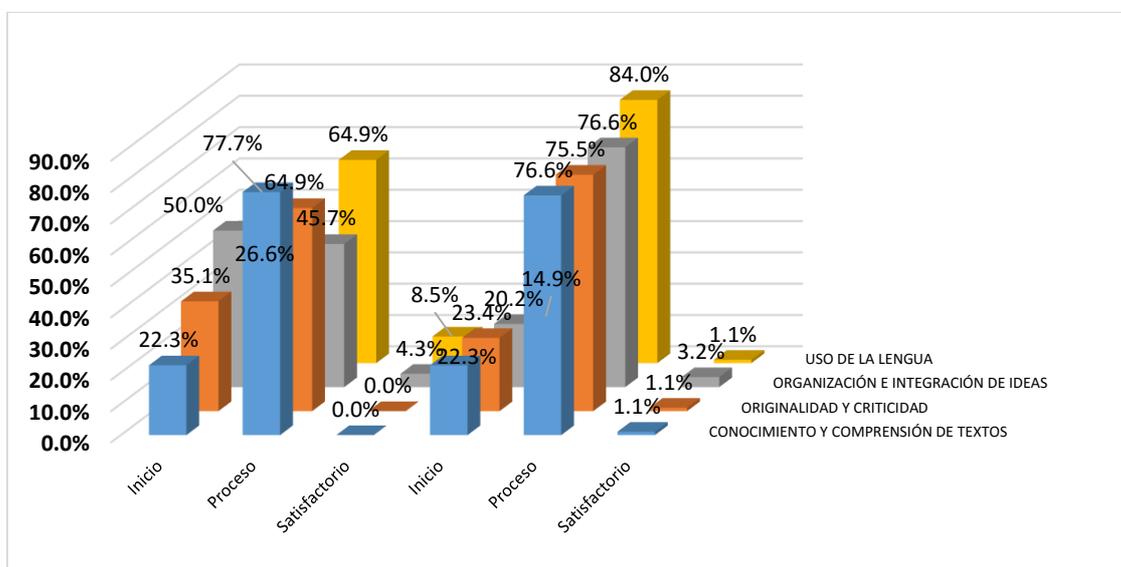
Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

Dimensiones/Niveles	Antes			Después			
	Inicio	Proceso	Satis- factorio	Inicio	Proceso	Satis- factorio	
Conocimiento y comprensión de textos	N°	21	73	0	21	72	1
	%	22.3%	77.7%	0.0%	22.3%	76.6%	1.1%
Originalidad y criticidad	N°	33	61	0	22	71	1
	%	35.1%	64.9%	0.0%	23.4%	75.5%	1.1%
Organización e integración de ideas	N°	47	43	4	19	72	3
	%	50.0%	45.7%	4.3%	20.2%	76.6%	3.2%
Uso de la lengua	N°	25	61	8	14	79	1
	%	26.6%	64.9%	8.5%	14.9%	84.0%	1.1%

Nota: resultados de Prueba de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Gráfico N° 4:

Nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.



Interpretación: de los datos obtenidos sobre el nivel de las dimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos, para la dimensión “Conocimiento y comprensión de textos” en el Pretest, el 77.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 76.6% en el Posttest; el 22.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 22.3% en el Posttest; y el al 0% se ubicaba

en el nivel Satisfactorio, frente al 1.1% en el Postest. En la dimensión “Originalidad y criticidad” un 64.9% se ubicaba en el nivel Proceso frente al 75.5% en el Postest; el 35.1% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 23.4% en el Postest; y el 0% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 1.1% en el Postest. En la dimensión “Organización e integración de ideas”, en el Pretest, un 50% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 20.2% en el Postes; el 45.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 76.6% en el Postest; el 4.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 3.2% en el Postest. En la dimensión “Uso de la lengua” en el Pretest, el 64.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 84% en el Postest; el 26.6% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 14.9% en el Postest; el 8.5% se ubicaba en el nivel Satisfactorio; frente al 1.1% en el Postest.

Tabla N° 16

Nivel de las subdimensiones (indicadores) de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex.

Indicadores/Niveles	Antes			Después			
	Inicio	Proceso	Satis- factorio	Inicio	Proceso	Satis- factorio	
Manejo del tema	N°	24	55	15	31	45	18
	%	25.5%	58.5%	16.0%	33.0%	47.9%	19.1%
Plan de redacción	N°	67	26	1	61	32	1
	%	71.3%	27.7%	1.1%	64.9%	34.0%	1.1%
Respuesta a la consigna	N°	63	31	0	56	37	1
	%	67.0%	33.0%	0.0%	59.6%	39.4%	1.1%
Procesamiento y uso de información	N°	41	50	3	45	41	8
	%	43.6%	53.2%	3.2%	47.9%	43.6%	8.5%
Tesis y postura	N°	31	57	6	32	54	8
	%	33.0%	60.6%	6.4%	34.0%	57.4%	8.5%
Argumentos	N°	65	28	1	60	34	0
	%	69.1%	29.8%	1.1%	63.8%	36.2%	0.0%
Conclusión razonada	N°	63	28	3	57	37	0
	%	67.0%	29.8%	3.2%	60.6%	39.4%	0.0%
Secuencia discursiva	N°	78	16	0	37	56	1
	%	83.0%	17.0%	0.0%	39.4%	59.6%	1.1%
Citas integradas	N°	51	26	17	30	40	24
	%	54.3%	27.7%	18.1%	31.9%	42.6%	25.5%
Normativa de citas y referencias	N°	79	14	1	57	36	1
	%	84.0%	14.9%	1.1%	60.6%	38.3%	1.1%
Coherencia	N°	62	15	17	45	39	10
	%	66.0%	16.0%	18.1%	47.9%	41.5%	10.6%
Cohesión	N°	60	28	6	42	42	10
	%	64.9%	33.3%	6.7%	47.9%	47.9%	11.1%

	%	63.8%	29.8%	6.4%	44.7%	44.7%	10.6%
Registro	N°	33	30	31	23	39	32
	%	35.1%	31.9%	33.0%	24.5%	41.5%	34.0%
Adecuación gramatical	N°	52	33	9	44	45	5
	%	55.3%	35.1%	9.6%	46.8%	47.9%	5.3%
Manejo lexical	N°	48	25	21	39	46	9
	%	51.1%	26.6%	22.3%	41.5%	48.9%	9.6%
Ortografía	N°	56	30	8	37	47	10
	%	59.6%	31.9%	8.5%	39.4%	50.0%	10.6%

Nota: Resultados de Prueba de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca.

Interpretación: de los datos obtenidos sobre el nivel de las subdimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos, para la subdimensión “Manejo del tema”, se tiene en el Pretest que el 58.5% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 47.9% en el Postest; el 25.5% se ubicaba en el nivel Inicio frente al 33% en el Postest y el 16% se ubicaba en el nivel Satisfactorio frente al 19.1% en el Postest. En la subdimensión “Plan de redacción”, en el Pretest, el 71.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 64.9% en el Postest; el 27.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 34% en el Postest; y el 1.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 1.1% en el Postest. En la subdimensión “Respuesta a la consigna”, en el Pretest, el 67% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 59.6% en el Postest; el 33% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 39.4% en el Postest. En la subdimensión “Procesamiento y uso de información”, en el Pretest, el 53.2% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 43.6% en el Postest; el 43.6% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 47.9% en el Postest; y el 3.2% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 8.5% en el Postest. En la subdimensión “Tesis y postura”, en el Pretest, el 60.6% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 57.4% en el Postest; el 33% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 34% en el Postest; y el 6.4% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 8.5% en el Postest. En la subdimensión “Argumentos”, en el Pretest, el 69.1% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 63.8% en el Postest; el 29.8% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 36.2% en el Postest; un 1.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 0.0% en el Postest. En la subdimensión “Conclusión razonada”, en el Pretest, el 67% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 60.6% en el Postest; un 29.8% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 39.4% en el nivel Postest; y un 3.2% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 0.0% en el Postest. En la subdimensión “Secuencia discursiva” en el Pretest, un 83% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 39.4% en el Postest; el 17% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 59.6% en el Postest; y el 0.0% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 1.1% en el nivel Satisfactorio. En la

subdimensión “Citas integradas” en el Pretest, el 54.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 31.9% en el Postest; un 27.7% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 42.6% en el Postest; y un 18.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio; frente al 25.5% en el Postest. En la subdimensión “Normativa de citas y referencias”, en el Pretest, un 84% en el nivel Inicio, frente al 60.6% en el Postest; el 14.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 38.3% en el nivel Postest; y el 1.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente a similar cifra de 1.1% en el Postest. En la subdimensión “Coherencia” en el Pretest, el 66% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 47.9% en el Postest; el 16% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 41.5% en el Postest; y el 18.1% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 10.6% en el Postest. En la subdimensión “Cohesión”, en el Pretest, un 63.8% en el nivel Inicio, frente al 44.7% en el Postest; el 29.8% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 44.7% en el Postest; y un 6.4% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 10.6% en el Postest. En la subdimensión “Registro”, en el Pretest, el 35.1% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 24.5% en el Postest; el 33% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 34% en el Postest; y el 31.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 41.5% en el Postest. En la subdimensión “Adecuación gramatical”, en el Pretest, el 55.3% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 46.8% en el Postest; el 35.1% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 47.9% en el Postest; y un 9.6% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 5.3% en el Postest. En la subdimensión “Manejo lexical”, en el Pretest, un 51.1% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 41.5% en el Postest; el 26.6% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 48.9% en el Postest; y el 22.3% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 9.6% en el Postest. En la subdimensión “Ortografía”, en el Pretest, un 59.6% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 39.4% en el Postest; el 31.9% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 50% en el Postest; y el 8.5% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 10.6% en el Postest.

Tabla N° 17

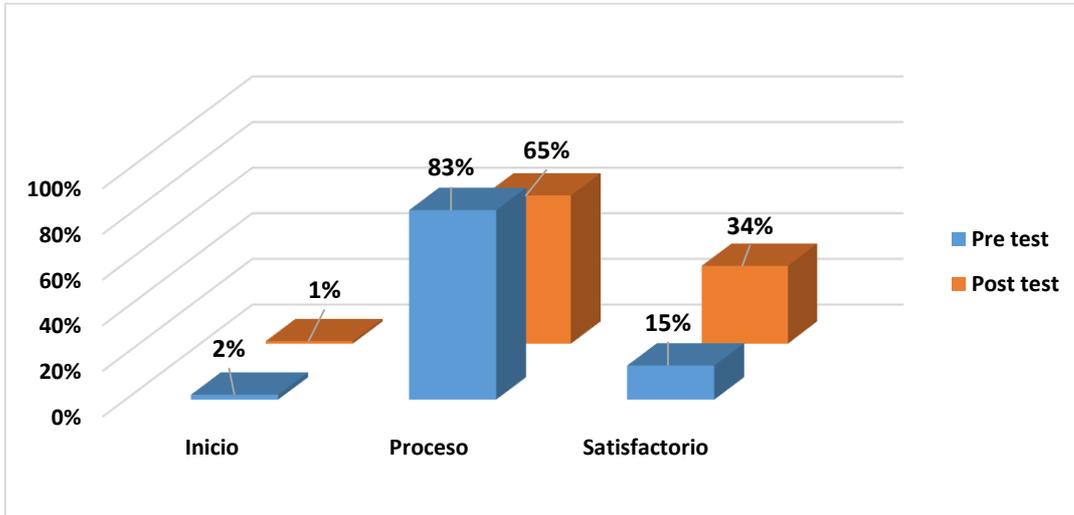
Nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa.

Niveles	Pre test		Post test	
	N°	%	N°	%
Inicio	2	2%	1	1%
Proceso	78	83%	61	65%
Satisfactorio	14	15%	32	34%
Total	94	100%	94	100%

Nota: Resultados de Prueba de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca

Gráfico N° 5:

Nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa.



Interpretación: de los datos obtenidos sobre nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, se tiene que, en el Pretest, el 83% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 65% en el Postest; el 15% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 34% en el Postest; y el 2% se ubicaba en el nivel Inicio; frente al 01% en el Postest.

Tabla N° 18

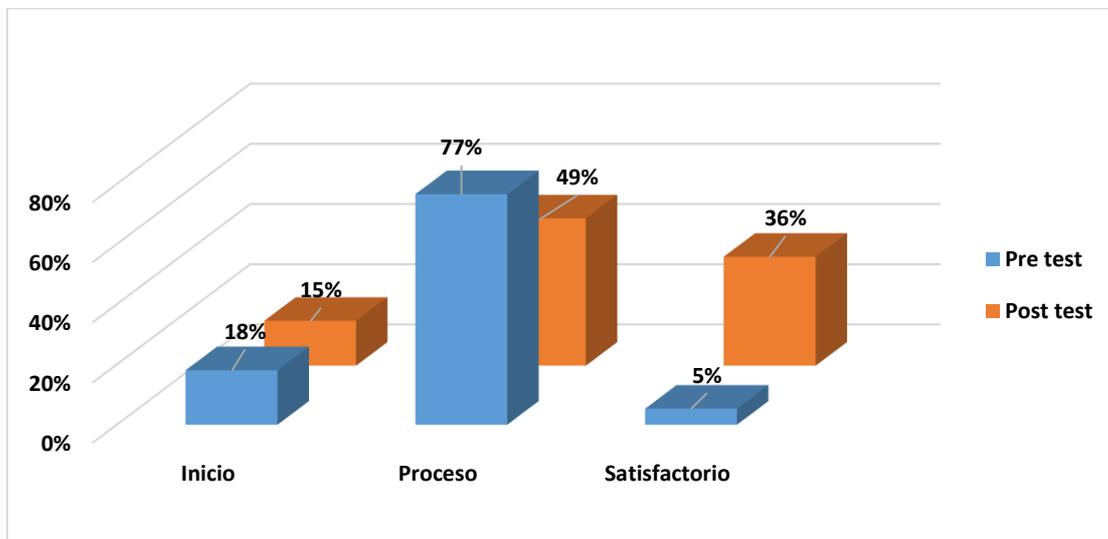
Nivel de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa.

Niveles	Pre test		Post test	
	N°	%	N°	%
Inicio	17	18%	14	15%
Proceso	72	77%	46	49%
Satisfactorio	5	5%	34	36%
Total	94	100%	94	100%

Nota: resultados de Prueba de Entrada y Salida del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca

Gráfico N° 6

Nivel de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca, antes y después de la aplicación del Programa.



Interpretación: de los datos obtenidos sobre nivel de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, se tiene que, en el Pretest, el 77% se ubicaba en el nivel Proceso, frente al 49% en el Posttest; el 18% se ubicaba en el nivel Satisfactorio, frente al 36% en el Posttest; y el 5% se ubicaba en el nivel Inicio, frente al 15% en el Posttest.

Tabla N° 19: Contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca.

Subdimensiones		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Comprensión del tema y la información	Post-Pre	.277	.782	.081	.117	.437	3.431	93	.001
Plan de redacción	Post-Pre	.255	.950	.098	.061	.450	2.607	93	.011
Respuesta a la consigna	Post-Pre	.128	.919	.095	-.060	.316	1.347	93	.181
Uso y procesamiento de la información	Post-Pre	.447	.838	.086	.275	.618	5.172	93	.000
Conocimiento y comprensión temáticos	Post-Pre	1.106	2.217	.229	.652	1.560	4.839	93	.000
Formulación de idea central	Post-Pre	-.021	.842	.087	-.194	.151	-.245	93	.807
Desarrollo de ideas o subtemas	Post-Pre	.372	.762	.079	.216	.528	4.739	93	.000
Presentación de ideas o subtemas diversos.	Post-Pre	.500	1.055	.109	.284	.716	4.595	93	.000
Secuencia discursiva	Post-Pre	.830	.728	.075	.681	.979	11.052	93	.000
Originalidad y criticidad	Post-Pre	1.681	2.017	.208	1.268	2.094	8.079	93	.000
Citas integradas	Post-Pre	.574	.978	.101	.374	.775	5.694	93	.000
Citación y referenciación	Post-Pre	.638	.815	.084	.471	.805	7.598	93	.000
Coherencia	Post-Pre	.000	.816	.084	-.167	.167	.000	93	1.000
Cohesión	Post-Pre	.223	.721	.074	.076	.371	3.005	93	.003
Organización e integración de ideas	Post-Pre	1.436	2.178	.225	.990	1.882	6.393	93	.000
Registro	Post-Pre	-.021	.762	.079	-.177	.135	-.271	93	.787
Adecuación gramatical	Post-Pre	.000	.842	.087	-.173	.173	.000	93	1.000
Manejo lexical	Post-Pre	-.011	.810	.084	-.177	.155	-.127	93	.899

Ortografía	Post-Pre	.447	.838	.086	.275	.618	5.172	93	.000
Uso de la lengua	Post-Pre	.415	2.142	.221	-.024	.854	1.878	93	.064
EXPOSITIVO	Post-Pre	4.638	5.543	.572	3.503	5.774	8.113	93	.000

Nota: elaborado a partir del Spss v.24

Interpretación: los datos obtenidos sobre la contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, revelan algunas subdimensiones en las que no hubo mejora entre los resultados del Pretest y los del Postest; estas fueron: subdimensión “Respuesta a la consigna” con un valor de $p=0.181$; subdimensión “Coherencia” con un valor $p=1.0$, subdimensión “Formulación de la idea central” con un valor de $p=0.807$, subdimensión “Registro” con un valor de $p=0.787$, subdimensión “Adecuación gramatical” con un valor de $p=1.0$, subdimensión “Manejo lexical” con un valor de $p=0.899$. Sin embargo, en cuanto a las dimensiones, solamente la dimensión “Uso de la lengua” revela que no hubo progreso entre el Pretest y Postest con un valor de $p=0.064$; en las demás dimensiones “Conocimiento y comprensión temáticos”, “Originalidad y criticidad” y “Organización e integración de ideas”, sí revelan un progreso a un nivel de significancia del 5%. De igual modo, en cuanto a la variable general, “capacidad de producción de textos expositivos”, para la que se tiene con un valor de $t=8.113$ y un valor de $p=0.000$.

Tabla N° 20:4 Contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del COAR Cajamarca.

SUBDIMENSIONES		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Manejo del tema	Post -Pre	-.064	.759	.078	-.219	.092	-.815	93	.417
Plan de redacción	Post -Pre	.149	.816	.084	-.018	.316	1.770	93	.080
Respuesta a la consigna	Post -Pre	.096	.763	.079	-.061	.252	1.217	93	.227
Procesamiento y uso de información	Post -Pre	.000	.688	.071	-.141	.141	.000	93	1.000
Conocimiento y comprensión temáticos	Post -Pre	.181	2.262	.233	-.282	.644	.775	93	.440
Tesis y postura	Post -Pre	.053	.724	.075	-.095	.201	.712	93	.478
Argumentos	Post -Pre	.053	.767	.079	-.104	.210	.672	93	.503
Conclusión razonada	Post -Pre	.096	.905	.093	-.090	.281	1.026	93	.308
Secuencia discursiva	Post -Pre	.319	.765	.079	.162	.476	4.045	93	.000
Originalidad y criticidad	Post -Pre	.521	2.391	.247	.032	1.011	2.114	93	.037
Citas integradas	Post -Pre	.319	.870	.090	.141	.497	3.556	93	.001
Normativa de citas y referencias	Post -Pre	.585	.921	.095	.397	.774	6.162	93	.000
Coherencia	Post -Pre	.096	1.027	.106	-.115	.306	.904	93	.369
Cohesión	Post -Pre	.298	.878	.091	.118	.478	3.290	93	.001
Organización e integración de ideas	Post -Pre	1.298	3.082	.318	.667	1.929	4.082	93	.000
Registro	Post -Pre	.117	.949	.098	-.077	.311	1.196	93	.235
Adecuación gramatical	Post -Pre	.160	.931	.096	-.031	.350	1.662	93	.100
Manejo lexical	Post -Pre	.043	1.067	.110	-.176	.261	.387	93	.700
Ortografía	Post -Pre	.404	1.081	.111	.183	.626	3.626	93	.000
Uso de la lengua	Post -Pre	.723	3.374	.348	.032	1.415	2.079	93	.040
ARGUMENTATIVO	Post -Pre	2.723	8.939	.922	.893	4.554	2.954	93	.004

Nota: Elaborado a partir del Spss v.24

Interpretación: los datos obtenidos sobre la contrastación de hipótesis de la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, revelan que las subdimensiones donde no hubo progreso fueron: subdimensión “Manejo del tema” con un valor de $p=0.417$; subdimensión “Plan de redacción” con un valor de $p=0.08$; subdimensión “Respuesta a la consigna” con un valor de $p=0.227$; subdimensión “Procesamiento de información” con un valor $p=1.0$; subdimensión “Tesis y postura” con un $p=0.478$; subdimensión “Argumentos” con valor de $p=0.503$; subdimensión “Conclusión razonada” con un valor de $p=0.308$; subdimensión “Coherencia” con un valor de $p=0.369$; subdimensión “Registro” con un valor de $p=0.235$; subdimensión “Adecuación gramatical” con un valor de $p=1.0$; subdimensión “Manejo lexical” con un valor de $p=0.7$. Sin embargo, en cuanto a las dimensiones, solamente la dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos” no mostró avances con un valor de $p=0.440$; todas las demás dimensiones sí muestran avance a un nivel de significancia del 5%. Asimismo, para la variable general de “capacidad de producción de textos argumentativos” sí hubo una mejora con un valor de $t=2.954$ y un valor $p= 0.004$.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación y sus resultados cobran relevancia porque podrán generalizarse a una población aún mayor de todo el país, ya que si bien la unidad de análisis ha sido las secciones de tercer grado del COAR Cajamarca, existen en el Perú 25 colegios similares, conformados por estudiantes con perfiles académicos y socioemocionales, inclusive culturales, idénticos, quienes son seleccionados mediante una prueba única aplicada a nivel nacional, fruto de la cual se obtiene una población con relativa homogeneidad, seleccionados entre los primeros puestos en rendimiento académico en segundo grado de la escuela pública. En ese sentido, los resultados de esta investigación podrían ser extrapolados o generalizados a toda la Red COAR y servir para enfocar de mejor manera el desarrollo de las competencias escritas de textos expositivos y argumentativos en ellos, además a la enseñanza media en otros modelos educacionales.

En primer lugar, esta investigación, sobre el nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, antes de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, arrojó que, para la capacidad de producción de textos expositivos de los estudiantes, según la Tabla N° 11, el 83% mostró un nivel Proceso, seguido de un 15% que mostró un nivel Satisfactorio y por último, un 2% de estudiantes mostró un nivel Inicio. Esta misma Tabla N° 11 muestra que, para la producción de textos argumentativos, el 77% mostró un nivel Proceso, seguido del 18% que mostró un nivel Inicio y de un 5% que mostró un nivel Satisfactorio. Como se ve, el desempeño de los estudiantes se concentra en el nivel Proceso, para ambos tipos de texto, lo cual revela el impacto de la enseñanza secundaria previa, en un nivel de desarrollo medio; este hecho que se puede explicar según Mezones (2015) que concluye sobre ‘la enseñanza de la lengua’, que en términos generales no se concreta un enfoque comunicativo por competencias en todos sus aspectos; que si bien en la práctica docente hay una consideración de los principios de un enfoque didáctico constructivo, como una percepción positiva del respeto a la diversidad y se toman en cuenta los conocimientos previos; la enseñanza sigue siendo altamente transmisora; asimismo que la evaluación tiene carácter diagnóstico al inicio, funciones correctivas de lo malo en el proceso, y carácter confirmativo de visto bueno de lo correcto, como también selectivo al final del proceso, con un predominio claro de la heteroevaluación. En tanto, en lo lingüístico,

si bien se toma en cuenta el texto como unidad lingüística, aún hay una tendencia a considerar unidades menores: palabras, frases, oraciones, fuera de este marco textual; se enfatiza la clasificación textual según modalidad discursiva, desvinculado de su uso y alejado de contextos significativos, funcionales. (pp. 306-309).

Los resultados del Pretest, para ambos tipos de texto, son concordantes con las investigaciones que señalan que los estudiantes poseen graves deficiencias en la construcción textual, posiblemente más aún en tipologías expositivas y argumentativas, debido a que están poco habituados en la lectura y escritura de textos académicos (Fernández y Carlino, 2010; Mesía, 2008), como los argumentativos y expositivos aludidos, siendo los producidos, cuando se hacen, escasos y de baja calidad. Esto puede ser explicado en ellos, por el hecho de que el Pretest tiene como insumo ‘textos académicos’, que deben leer para producir los solicitados. Del mismo modo, estos resultados son concordantes con los de UMC (2015) sobre la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo grado de secundaria, que evalúa la producción de diversos textos (entre ellos el argumentativo: carta formal), donde la mayoría (66,9 %) se ubicó en el nivel En proceso; la quinta parte (20,5 %), en el nivel En inicio; y solo el 12,6 % logró el nivel Satisfactorio en la competencia escrita esperada para el grado. (p.14). Ramos, M (2011), puede explicar esto cuando señala que la escuela descuida en el lenguaje escrito sus funciones de vínculo con el entorno y con las necesidades vivenciales inmediatas y concretas, como algo ajeno a la interacción social de los estudiantes; enfatiza la otra repetición: el dictado, que revela roles asimétricos de docente (activo) – alumno (pasivo), y además uniformiza y modela los textos a un solo formato, limita su creatividad y estandariza los resultados, logrando que el estudiante no se reconozca y no valore lo que produce, instalando una ausencia de compromiso en el proceso de textualización. (p. 8).

En tanto, la investigación sobre el nivel de la capacidad producción de textos expositivos y argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, después de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, arroja para la capacidad de producción de textos expositivos, según la Tabla N° 12, que el 65% de los estudiantes está en el nivel Proceso (comparado con el 83% del Pretest), seguido del 34% de estudiantes en el nivel Satisfactorio (en comparación al 15% del Pretest) y, por último, el 1% en el nivel Inicio (en comparación al 2% del Pretest). Es decir, entre el pretest

y el postest hay para la capacidad de producción de texto expositivos un claro incremento en nivel satisfactorio (19%), con la correspondiente disminución del nivel Proceso, básicamente (18%). Asimismo, en cuanto a la capacidad de producción de textos argumentativos, el 49% mostró el nivel Proceso, (comparado con el 77% del Pretest), seguido del 36% que mostró un nivel Satisfactorio (en comparación al 5% del Pretest), y, por último, el 15% que mostró un nivel Inicio (en comparación con el 18% del Pretest). Es decir, también se ha producido un avance hacia el nivel superior, incrementándose en 31% el nivel Satisfactorio, con la consecuente disminución del nivel Proceso (28%), aunque se ve un incremento ligero en el nivel Inicio (3%), incrementos positivos que se explican quizá por el mayor interés puesto en la prueba de salida y su formalidad. Estos resultados son concordantes con las conclusiones de Gil Patiño y González López (2011), quien después de la implementación y desarrollo de una secuencia didáctica, encontró que mejoraron de manera significativa en la producción de textos argumentativos; pero fundamentalmente, en el desarrollo de estrategias cognitivas, orientadas al reconocimiento de la estructuración gramatical, al desarrollo de tema y subtemas, y la construcción de la secuencia argumentativa, así como a la contextualización y orientación del discurso a los posibles interlocutores. Tal Secuencia Didáctica, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, incidía en el explicitación adecuada de la secuencia textual argumentativa, lo cual concluye, que favorece el proceso de producción de discurso reflexivo y persuasivo. (pp.81-82), hecho que desde nuestra perspectiva es válido y aplicable también a las competencias del texto expositivo, en el sentido de que, el explicitación de la secuencia discursiva favorece el desarrollo de las competencias del estudiante, es decir, la familiarización con los componentes textuales propios, necesariamente conduce a una mejora en aspectos estructurales que favorecen los propósitos comunicativos.

Asimismo, en la presente investigación, el análisis de las 04 dimensiones trabajadas, para la capacidad producción de textos expositivos, y mostradas en la Tabla N° 13, resultó como sigue: en la primera dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos”, que consiste en la habilidad del estudiante para reconocer y comprender el tema sobre el cual tratará el texto por redactar, así como la información que se presenta en los textos de apoyo o fuentes brindados en ella, se mostró en el Pretest, que el 81.9% estaba en el nivel Proceso, frente al 66% en el Postest; que el 9.6% se ubicó en nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 30.9% en el Postest; y que el 8.5% se ubicó en nivel Inicio en el Pretest, frente al 3.2% en este nivel

en el Posttest. Así, se revela una mejora para esta dimensión de 21.3% en el nivel Satisfactorio, correspondida con la disminución porcentual en los niveles inferiores. En la segunda dimensión “Originalidad y criticidad”, que evalúa la habilidad de desarrollar con eficacia y creatividad, sea explicando o presentando ampliaciones, subdivisiones o perspectivas diversas, la idea central que haya expresado en el texto, se obtuvo que un 83% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 73.4% en el Posttest; un 14.9% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 5.3% en el Posttest; y un 2.1% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 21.3% en el Posttest. Se revela pues mejora significativa de 19.2% en el nivel Satisfactorio para esta dimensión, correspondida con la disminución de los otros niveles inferiores. En la dimensión “Organización e integración de ideas” que evalúa la habilidad del estudiante para organizar ideas, las explicaciones o argumentos; incorporar las citas, referencias y emplear recursos lingüísticos que aseguren la coherencia y cohesión del texto, en la Tabla N° 13, se tuvo en el Pretest que un 80.9% se ubicó en el nivel Proceso, frente al 73.4% en el Post test; que el 10.6% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 23.4% en el Posttest; y que el 8.5% el nivel Inicio del Pretest, frente al 3.2% en este nivel del Posttest. Así pues, se revela también una mejora para esta dimensión de 12.8% en el nivel Satisfactorio. Por último, también en la Tabla N° 3, en la dimensión “Uso de la lengua” que evalúa la habilidad del estudiante para producir textos escritos con corrección idiomática, el 76.6% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 63.8% en el Post test; y un 23.4% se ubicó en el nivel Satisfactorio, frente al 36.2% en el Posttest. Así se evidencia un avance para esta dimensión de 12.8% en el nivel Satisfactorio. Es decir que como producto de la aplicación del Programa Combaprotex, todas las dimensiones han mejorado para el caso de textos expositivos; tal mejora encontrada es concordante con investigaciones citadas por Rosales (2005) afirmando que existen notables progresos experimentados por los estudiantes mediante el desarrollo de un programa de entrenamiento para el fortalecimiento de la producción escrita (Díaz y León, 2001; Narvaja et al., 2002). Agregando que la experiencia, tanto en educación secundaria, de adultos, como universitaria, señala que se producen avances en la calidad de los textos escritos, en la coherencia, en la capacidad de revisión y de autorevisión; así como también, en la utilización de estrategias para activar, buscar y organizar información. (p. 1). Esto explicaría el efecto positivo en las cuatro dimensiones analizadas.

De similar modo, el análisis de las dimensiones de la Tabla N° 15, para la capacidad producción de textos argumentativos, en la dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos”, que evalúa la habilidad del estudiante para reconocer y comprender el tema sobre el cual tratará el texto solicitado para redactar, así como la información que se presenta en los textos de apoyo o fuentes brindados en ella, el 77.7% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 76.6% del Postest; asimismo, el 22.3% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 22.3% del Postest; y el 0.0% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 1.1% en el Postest. Estos resultados revelan un casi nulo impacto en la mejora de los resultados pues apenas el 1.1% aparece en el Nivel Satisfactorio, los otros niveles conservan similares cifras entre el pre y el post test. En la dimensión “Originalidad y criticidad”, que evalúa la habilidad del estudiante desarrollar sea explicando o argumentando y contraargumentando la idea central o la tesis y postura que haya presentado en el texto, se mostró que el 64.9% estaba en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 75.5% que se mostró en el Postest; asimismo, que el 35.1% estaba en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 23.4% en el Postest; y que el 0.0% estaba en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 1.1% en el Postest. De ese modo, se revela una mejora de 10.6% para esta dimensión, aunque en el nivel Proceso y muy poco (1.1%) en el nivel Satisfactorio. En la dimensión “Organización e integración de ideas” que evalúa la habilidad del estudiante para organizar ideas, las explicaciones o argumentos; incorporar las citas, referencias y emplear recursos lingüísticos que aseguren la coherencia y cohesión del texto, el 50% se ubicó en el nivel Inicio en el Pre test, frente al 20.2% en el Postest; asimismo, el 45.7% en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 76.6% en el Postest; y finalmente, el 4.3% en el nivel Satisfactorio, frente al 3.2% en el Post test. Estos datos revelan una mejora de 30.9% aunque también en el nivel Proceso para esta dimensión, pero se advierte una ligera disminución (1.1%) del nivel Satisfactorio. En la dimensión “Uso de la lengua” que evalúa la habilidad del estudiante para producir textos escritos con corrección idiomática, se obtuvo que, el 64.9% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 84% que se ubicó en este nivel en el Postest; asimismo, que el 26.6% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 14.9% en el Post test; y que el 8.5% se ubicó en el nivel Satisfactorio, frente al 1.1% en el Postest. Se revela, en consecuencia, un avance de 19.1% aunque en el nivel Proceso para esta dimensión, pero también, una disminución de 7.4% en el nivel superior: Satisfactorio. Este avance en el nivel medio: Proceso y la disminución del nivel superior de análisis, se explica quizá por la mayor complejidad del texto argumentativo; pues como señala Guerra (2010), la producción textual

es actividad compleja pues demanda una llamada ‘sobrecarga cognitiva’; ya que cuando se escribe es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, organizarlos jerárquicamente y disponerlos en una secuencia lingüística lineal, teniendo en cuenta aspectos como estructura textual, gramatical, léxica, ortográfica, etc.; a la par que considerar las condiciones del contexto de escritura, la intención del que escribe y el tipo de lector. (p. 1). Por otro lado, la mejora, aunque intermedia, también se explicaría en el marco de tal complejidad, por investigaciones que alude Rosales (2005), las dan cuenta de que existen en los estudiantes notables progresos cuando se experimenta programas de entrenamiento para el fortalecimiento de la producción escrita (Díaz y León, 2001; Narvaja et al., 2002), y que la experiencia, en la educación secundaria y en otros niveles señala que se logran avances en la calidad de los textos escritos, en la coherencia, en la capacidad de revisión y de autorevisión; así como en la utilización de estrategias para activar, buscar y organizar información. (p. 1), más aún cuando estas han sido modeladas en el programa, pese a la complejidad.

Pasando, al análisis de las subdimensiones en las que se subdividen cada una de las 04 dimensiones en estudio: Conocimiento y comprensión temáticos, Originalidad y criticidad, Organización e integración de ideas, Uso de la lengua, ya analizadas antes, se tiene:

Primero: para la capacidad de producción de textos expositivos, en la dimensión ‘Conocimiento y comprensión temáticos’, según la Tabla N° 14, se tiene para las subdimensiones: “Comprende el tema e información tratados” que en el Pretest, el 55.3% estaba en el nivel Proceso, frente al 43.6% en el Postest; que el 23.4% se ubicó en el nivel En Inicio en el Pretest, frente al 16% en el Postest; y que el 21.3% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 40.4% en el Postest; así se evidencia una mejora de 19.1% en el nivel Satisfactorio y la correlativa disminución de los niveles inferiores para esta subdimensión. En la subdimensión “Planifica la redacción expositiva” el 41.5% se ubicó en nivel Inicio en el Pretest, frente al 28.7% en el Postest; el 38.3% se ubicó en nivel Proceso en el Pretest, frente al 46.8% en el Postest; finalmente, el 20.2% se ubicó en nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 24.5% en el Postest; evidenciándose un avance de 8.5% en el nivel Proceso y de 4.3% en el nivel Satisfactorio, lo cual implica un impacto positivo para esta subdimensión en ambos niveles. En la subdimensión “Responde a la consigan solicitada”, el 45.7% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 38.3% en el Postest;

el 33% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 26.6% en el Postest; y el 21.3% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 35.1% en el Postest; de ese modo, claramente se evidencia una mejora de 13.8% en el nivel Satisfactorio para esta subdimensión. Y en la subdimensión “Evidencia procesamiento y uso de la información”, el 57.4% estuvo en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 37.2% en el Postest; asimismo, el 27.7% estuvo en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 16% en el Postest; y, finalmente, el 14.9% estuvo en nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 46.8% en el Postest; evidenciándose una mejora de 31.9% en el nivel Satisfactorio en esta subdimensión. Estas subdimensiones tienen una mejoría significativa, que se explica en por la familiaridad señalada por los autores con los temas académicos, es decir en la medida que se familiarizan con tipos de textos de nivel académico (expositivos: artículos, reportajes; como los argumentativos: artículos de opinión, etc.), mejoran su comprensión y dominio de los tópicos, por lo que pueden emplearla de mejor manera en la producción textual.

Para las subdimensiones de la dimensión ‘Originalidad y criticidad’, en la misma Tabla N° 14, se tiene: en la subdimensión “Formula una idea central rectora”, el 45.7% estuvo en nivel Proceso en el Pretest, frente al 51.1% en el Postest; el 35.1% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 30.9% en este nivel en el Postest; y el 19.1% se ubicó en nivel Inicio en el Pretest, frente al 18.1% en el Postest. Esto revela que no ocurre una mejora real en esta subdimensión, pues si bien el nivel Proceso crece en 5.6%, hay una disminución de 4.2% en el nivel Satisfactorio. Este hecho podría explicarse por la formalidad del evento de salida, y la observancia rigurosa en una estructura formal y la generación y estructuración de ideas rectoras según el programa experimental. En la subdimensión “Desarrolla la idea central”, se obtuvo que el 43.6% estaba en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 40.4% estuvo este nivel en el Postest; el 34% en Inicio en el Pretest, frente al 20.2% en el Postest; y el 22.3% estuvo el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 30.9% en este nivel en el Postest; de ese modo se verifica un avance de 8.6% en el nivel Satisfactorio en esta subdimensión. En la subdimensión “Presentación de ideas o subtemas diversos” el 56.4% estuvo en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 36.2% en el Postest; el 31.9% estuvo en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 39.4% en el Postest; y el 11.7% estuvo en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 24.5% en el Postest; estos resultados revelan una mejora de 12.8% en esta subdimensión. En la subdimensión “Emplea una secuencia discursiva expositiva”, el 89.4% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al

20.2% en el Posttest; el 7.4% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 60.6% en el Posttest; y el 3.2% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 19.1% en el Posttest; esto revela un avance muy significativo de 15.9% en el nivel Satisfactorio para esta subdimensión. El avance en estas subdimensiones se explica desde la familiarización y modelamiento relacionada a estructuras y secuencias discursivas del programa como ya se señalaba antes. Sin embargo, en el caso de “formula una idea central rectora”, se evidencia poco impacto por la dependencia directa de procesos complejos que requieren mayor incidencia o práctica y dependen de habilidades de síntesis, inferencia, y uso de macro reglas.

En cuanto a las subdimensiones de la dimensión Organización e integración de ideas, para la subdimensión “Emplea citas integradas en el texto”, el 42.6% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 36.2% en el Posttest; el 40.4% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 21.3% en el Posttest; y el 17% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 42.6% en el Posttest; así se evidencia un avance notorio de 25.6% en el nivel Satisfactorio para esta subdimensión. En la subdimensión “Aplica la normativa de citas y referencias”, el 73.4% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 39.4% en el Posttest; el 21.3% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 47.9% en el Posttest; el 5.3% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 12.8% en el Posttest; esto revela una mejora significativa de 26.6% en el nivel Proceso y 7.5% en el nivel Satisfactorio. En la subdimensión “Logra coherencia”, el 51.1% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 34% en el Posttest; el 28.7% se ubicó en el nivel Satisfactorio, frente al 37.2% en el Posttest; el 20.2% se ubicó en el nivel Inicio, frente al 28.7% en el Posttest; estos resultados, si bien revelan un avance de 9.5% en el nivel Satisfactorio, también muestran crecimiento casi similar de 8.5% del nivel Inicio, explicable quizá por la dificultad de la subdimensión en contextos de presión como la Prueba. En la subdimensión “Logra cohesión”, el 42.6% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 35.1% en el Posttest; el 38.3% se ubicó en el nivel Proceso, frente al 34% en el Posttest; el 19.1% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 30.9% en el Posttest; esto revela un avance de 10.8% en esta subdimensión.

En cuanto a las subdimensiones de la dimensión Uso de la lengua, en la subdimensión “Emplea un registro adecuado”, el 44.7% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente

al 33% en el Posttest; el 39.4% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 46.8% en el Posttest; el 16% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 20.2% en el Posttest; se evidencia pues una mejora de 7.4% en el nivel Satisfactorio, aunque también un crecimiento de 4.2% en el nivel Inicio, lo cual podría explicarse por la poca familiaridad con el tópico de escritura y los contextos, como ya lo señalan las investigaciones. En la subdimensión “Logra adecuación gramatical”, el 48.9% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 53.2% en el Post test; el 29.8% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 27.7% en el Posttest; el 21.3% en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 19.1% en el Posttest; revelándose solo un avance pequeño de 4.1% en el nivel en Proceso, pero una disminución 2.1% en el nivel Satisfactorio. En la subdimensión, “Evidencia manejo lexical”, el 48.9% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 53.2% en el Posttest; el 29.8% se ubicó en el nivel Satisfactorio en el Pretest, frente al 27.7% en el Posttest; el 21.3% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente a 19.1% en el Posttest; en esta subdimensión se evidencia un impacto muy leve de 4.3% en el nivel Proceso, pero también una disminución de 2.2% en el nivel Satisfactorio, resultando así un impacto insignificante para la Subdimensión. En la Subdimensión “Maneja la ortografía”, el 47.9% se ubicó en el nivel Proceso en el Pretest, frente al 42.6% en el Posttest; el 30.9% se ubicó en el nivel Inicio en el Pretest, frente al 12.8% en el Posttest; el 21.3% se ubicó en el nivel Satisfactorio, frente al 44.7% en el Posttest; estos resultados evidencian un avance significativo de 23.4% puntos porcentuales para el nivel Satisfactorio.

Así pues, respecto a las 16 subdimensiones analizadas, se ve que la mayoría de ellas han sufrido avances producto de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, esto gracias a que, como señalan las investigaciones, el modelamiento y la práctica mejoran las competencias ya que como lo señala Álvarez y Ramírez (2010), citando a Sánchez Miguel, (2003) que el texto expositivo, requiere de una estructura textual particular, dado que tiene sus propias marcas lingüísticas y textuales. (p. 80). Por su lado, el escaso nulo avance de las subdimensiones “Formula una idea central rectora”, “Logra coherencia”, “Emplea un registro adecuado”, “Logra adecuación gramatical”, “Evidencia manejo lexical”, las cuales tienen que ver con la estructura oracional, la coherencia, y la adecuación, se explica por la tendencia que señala Cassany (2011) citado por Ferrucci, G. y Pastor, C. (2013): “los estudiantes redactan oraciones largas y complejas por falta de habilidad en su construcción, por lo general, cometen errores gramaticales que culminan en un conjunto de frases sin

sentido.” (p. 93). El hecho mismo de escribir oraciones extensas, hace compleja la coherencia y demanda mayor demanda en el manejo del léxico.

De la misma forma, en la Tabla N° 16, el nivel de las subdimensiones de la capacidad producción de textos argumentativos, se tuvo para la dimensión ‘Conocimiento y comprensión temáticos’, en la subdimensión “Comprende el tema e información tratados” se obtuvo en el Pretest y Postest, respectivamente: que el 58.5%, frente al 47.9% se ubicó en el nivel Proceso; asimismo, el 25.5%, frente al 33% en el nivel Inicio; y el 16%, frente al 19.1% en el nivel Satisfactorio. Estos resultados demuestran apenas un ligero avance de 3.1% en el nivel Satisfactorio, pero también un crecimiento del nivel En Inicio. También estos resultados son coherentes con los mostrados por la UMC (2006) en cuanto informan que un 34% de estudiantes de tercero no cumple la consigna (tema), y un 10% aproximadamente, ni siquiera abordan el tema solicitado. (pp-181-183), cuando se pide redactar textos argumentativos (carta formal); asimismo, la variación ligera e incluso el incremento del nivel Inicio, se explica por el nivel de exigencia de la tarea y los insumos, y con lo que afirma Colombo y Lombardo (2013) cuando precisa que la comprensión de la posición del autor, según se tratara de un texto de opinión o académico, no es homogénea, pues para el primer caso la comprensión fue del 100%, mientras que para el texto académico fue sólo del 43%. (p. 199); lo cual explica que el uso de insumos académicos incide en el nivel de comprensión del tema a abordar. Pues la Prueba de este trabajo experimental emplea como insumos textos académicos. En la segunda subdimensión “Planifica la redacción argumentativa”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que, el 71.3%, frente al 64.9% se ubicó en el nivel Inicio; el 27.7% frente al 34% en el nivel Proceso, y el 1.1%, frente al 1.1%, se ubicó en el nivel Satisfactorio; evidenciando un ligero avance del nivel Proceso, pero no en el nivel Satisfactorio. Estos resultados son concordantes con los mostrados por la UMC (2006), que señala que solo la tercera parte (33.33%) empleaba la escritura de un borrador como un paso previo a la redacción final. (pp-181-183). Los resultados permiten afirmar que el Programa Combaprotect aplicado surtió un efecto positivo de 6.3%, aunque no en el nivel Satisfactorio sino en el nivel Proceso, sin embargo, este tendrá incidencia en otros aspectos ya que como señala Minedu (2010) que expresar “lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar. (...) involucra estrategias de planificación, de textualización, de corrección, revisión y edición (...) una reflexión sobre lo producido con la finalidad de mejorar el proceso.” (pp. 9-10), por lo que tal proceso empieza en la

planificación. El ligero avance puede explicarse por la poca convicción que los estudiantes tienen respecto de la planeación, pues el 64% del nivel Inicio, no elaboraron plan alguno o los hicieron sin mínima eficacia. En la tercera subdimensión “Responde a la consigna solicitada”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que, el 67% frente al 59.6% se ubicó en el nivel Inicio, el 33% frente al 39.4% en el nivel Proceso; lo cual evidencia un avance ligero de 6.4% en el nivel Proceso para la subdimensión. Al respecto, los resultados, aunque distan ligeramente en sus cifras, resultan coherentes con los mostrados por la UMC (2006) en cuanto a la adecuación a la situación comunicativa (cumplimiento de la consigna: tema y tipo de texto), los cuales muestran que el 66% escribe sobre el tema solicitado, sin embargo, un 34% no cumple la consigna, y un 10% aproximadamente, ni siquiera abordan el tema solicitado. (pp. 181-183). Y con lo mismo que informa la UMC (2015), en relación con la adecuación a la situación comunicativa, solo el 38,7 % logró plantear una opinión relacionada con el tema, así como dos argumentos. (p. 17). Los resultados de la presente investigación, se explican por el tipo de prueba que se concibe como más compleja en cuanto a los insumos presentados, por ser académicos, explicándose con la poca familiaridad con ellos. En la cuarta subdimensión “Evidencia procesamiento y uso de la información”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que, el 53.2% frente al 43.6% se ubicó en el nivel Proceso; el 43.6% frente al 47.9% se ubicó en el nivel Inicio; y el 3.2% frente al 8.5% se ubicó en el nivel Satisfactorio; evidenciándose un incremento ligero de 5.3% en el nivel Satisfactorio, aunque a la vez un crecimiento en el nivel Inicio. Esto puede explicarse también por la demanda alta de la tarea y la poca familiaridad con los temas y su comprensión de ellos. De ese modo, se aprecia que estas subdimensiones solo han sufrido un impacto pequeño, explicable por la familiaridad relativa con los textos académicos empelados como insumos y la complejidad de lo solicitado.

En las subdimensiones de la dimensión Originalidad y criticidad, se tiene para la subdimensión “Formula una tesis y postura”, en el Pretest y Postest, respectivamente, el 60.6% frente al 57.4% se ubicó en el nivel Proceso; el 33% frente al 34% en el nivel Inicio; y el 6.4% frente al 8.5% se ubicó en el nivel Satisfactorio; esto revela apenas un ligero avance de 2.1% en esta subdimensión, con la disminución ligera de los dos niveles anteriores. Esto demuestra que la consideración de una estructura formal para la formulación de la tesis tuvo un leve avance, explicado por la dificultad de apropiarse rápidamente de dicha estructura formal que guie o subsuma el contenido o argumentación proyectada del texto; asimismo,

según lo que señala Rosales y Vásquez (2011), citando a Marín, (1999), que, además de persuadir y confrontar ideas, estos textos requieren el desarrollo de enunciados para explicar, informar, demostrar. (p. s. n). Es decir, que puede estar relacionada a la ausencia o al bajo nivel de la planificación, pues en la estructura formal de la tesis, puede estar preconcebidos ya los enunciados de argumentación, pues nadie formula una tesis sin no atisba ya argumentos. En la subdimensión “Argumenta la postura”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que, el 69.1% frente al 63.8% se ubicó en el nivel Inicio, el 29.8% frente al 36.2% se ubicó en el nivel Proceso, y el 1.1% frente al 0.0% se ubicó en el nivel Satisfactorio; esto revela un avance ligero de 6.4% en el nivel Proceso, pero ningún impacto en el nivel Satisfactorio. Estos son concordantes con los resultados de la UMC (2015), respecto de las ideas, el 66,7 % planteó argumentos plausibles (válidos y persuasivos) y el 38.7% llegó a plantear dos argumentos. (p.17). También con resultados y conclusiones de Gasca y Fernández (2016), cuando afirman que lo que les resultó más complicado fue plantear la garantía, pues les obligó a interpretar y reflexionar sus pruebas, como a articular lógicamente sus argumentos. (pp. 90-91). El mismo Rosales (2011) señala que estos textos requieren formular enunciados que aportan razones y datos que justifican la idea que sostiene y la defienden de posibles objeciones. (p. s. n.) lo cual hace compleja la tarea de argumentar. En la subdimensión “Concluye su razonamiento”, en el Pretest y Postest, respectivamente, el 67% frente al 60.6% se ubicó en el nivel Inicio; el 29.8% frente al 39.4% se ubicó en el nivel Proceso; y el 3.2%. frente al 0.0% se ubicó en el nivel Satisfactorio; revelándose un incremento de 9.6% en el nivel Proceso, pero un decremento ligero de 3.2% en el nivel Satisfactorio; esto revela un efecto positivo del programa en esta subdimensión. Estos resultados estarían asociados plenamente a los de la formulación de la idea o tesis, ya que la conclusión en la estructura manejada suele sintetizar o refrendar la tesis, según señala Frías (2008), que existen tres formas de estructurar los textos argumentativos, pero que ellas siempre terminan en una conclusión para confirmación o refutación. (p. 124) de la tesis. En la subdimensión “Emplea una secuencia discursiva argumentativa”, en el Pretest y Postest, respectivamente, el 83% frente al 39.4% se ubicó en el nivel Inicio, el 17% frente al 59.6% en el nivel Proceso; y el 0.0% frente al 1.1% en el nivel Satisfactorio; lo cual evidencia un avance muy marcado en esta subdimensión para el nivel Proceso: el programa ha logrado familiarizarlos con mayor dominio de una secuencia discursiva argumentativa. Como se ve las cuatro subdimensiones se ha logrado impactar, aunque en el nivel Proceso; esto es

explicable por la duración del Programa y la mayor necesidad de familiarización con los tipos de textos empleados.

En las subdimensiones de la dimensión Organización e integración de ideas, la subdimensión “Emplea citas integradas en el texto”, en el Pretest y Postest, se obtuvo respectivamente, que el 54.3% frente al 31.9% se ubicó en el nivel Inicio, el 27.7% frente al 42.6% se ubicó en el nivel Proceso; y el 18.1% frente al 25.5% se ubicó en el nivel Satisfactorio; esto evidencia un avance claro de 7.4% en el nivel Satisfactorio y de 15.9% en el nivel Proceso para esta subdimensión, pues los estudiantes han logrado integrar de mejor manera las citas que sustentan o refuerzan su argumentación en el texto. En la subdimensión “Aplica la normativa de citas y referencias”, en el Pretest y Postest, se obtuvo, respectivamente, que el 84% frente al 60.6% se ubicó en el nivel Inicio; el 14.9% frente al 38.3% se ubicó en el nivel Proceso; y el 1.1% frente al 1.1% se ubicó en el nivel Satisfactorio; revelándose un avance de 23.4% en el nivel Proceso para esta subdimensión, si bien no están en el nivel Satisfactorio, revela una mejora en la aplicación de la normativa académica. En la subdimensión “Logra coherencia”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que el 66% frente al 47.9% se ubicó en el nivel Inicio, el 16% frente al 41.5% en el nivel Proceso; y el 18.1% frente al 10.6% se ubicó en el nivel Satisfactorio; evidenciándose un avance de 25.5% nivel Proceso de 23.5%, pero también un decremento de 7.5% en el nivel Satisfactorio. En relación a la coherencia textual, los resultados señalados por la UMC (2006) son coherentes: aproximadamente el 75% no redactan textos organizados (no se encuentra una distribución adecuada de la información, repiten innecesariamente ideas o tienen vacíos de información y contradicciones entre ideas). (pp-181-183); y aunque años después UMC (2015), muestra sobre la coherencia, que el 57,6 % presentan toda la información necesaria para su comprensión y la desarrollan sin digresiones, contradicciones o repetición innecesaria. (p. 17), notándose una mejora en el tiempo, el porcentaje sigue siendo considerable para quienes no logran la coherencia esperada. Entonces, el impacto del Programa Combaprotex es destacable, pues Cassany, Luna, y Sanz (2003) señalan la concepción de la escritura como: proceso complejo de reflexión, pues saber escribir, implica un listado de microhabilidades, como el de dominar el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.). (p. 258). Finalmente, en la subdimensión “Logra cohesión”

en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo: el 63.8% frente al 44.7% se ubicó en el nivel Inicio, el 29.8% frente al 44.7% se ubicó en el nivel Proceso, y el 6.4% frente al 10.6% se ubicó en el nivel Satisfactorio; revelándose un avance de 14.9% en el nivel Proceso, y de 4.2% en el nivel Satisfactorio en esta subdimensión. La mejora en cohesión se explica desde la mayor práctica o ejercitación de la textualización que ofrece el Programa Combaprotex, ya que como señala al respecto, Roselló Verdeguer (2010) cuando analiza el uso de los signos de puntuación básicos en redacción de textos al servicio de algún objetivo o finalidad, que la puntuación resulta una adquisición más bien tardía y muy relacionada con la planificación textual que supone una cierta madurez (pp. 373-380); es decir, se relaciona con la edad y la experiencia en lo relacionado a la puntuación, con lo que se deduce a la cohesión; de igual modo, los avances se explicarían por la exposición a los mecanismos cohesivos y a la orientación a estructuras básicas, como los explica Evangelista Huari, D. (2014) respecto de su método experimentado, y sus positivos efectos: “El manejo proporcionado de estos elementos cohesivos está condicionado por la estrategia discursiva que consiste en utilizar oraciones sencillas y lógicas al interior de los párrafos.” (p. 240) concluyendo que: “la redacción mediante una sintaxis básica le induce al productor textual a recurrir, constantemente, a los elementos cohesivos para mantener una *progresión temática* adecuada al interior de los párrafos. De este modo, evitan hacer uso sobrecargado y, muchas veces, incorrecto de un elemento cohesivo en menoscabo de otro.” (Evangelista, 2014, p.240).

En cuanto a las subdimensiones de la dimensión ‘Uso de la Lengua’, la subdimensión “Emplea un registro adecuado”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se obtuvo: el 35.1% frente al 24.5% se ubicó en el nivel Inicio, el 31.9% frente al 41.5% se ubicó en el nivel Proceso, y el 33% frente al 34% se ubicó en el nivel Satisfactorio; estos resultados revelan un avance de 10.4% en el nivel Proceso y solo de 1% en el nivel Satisfactorio para esta subdimensión. Los resultados globales no concuerdan con la UMC (2015), el 56,3 % redactó textos apropiados al registro formal y escrito [carta]. (p.17); pero, el poco avance en el nivel Satisfactorio se debería a las dificultades para insertarse en nuevos contextos como el académico propio del texto solicitado, pues, Álvarez, Perelló y Pintos, (2007), hablando del Registro en el texto argumentativo, señalan que, dada su intención de influir, su registro lingüístico dependerá del registro del destinatario, adaptándose a él. (pp. 36-37); asimismo, por las dificultades en el español que es señalada por Hualde, Olarrea y Escobar, (2003) cuando afirman que hay que sumar a las variedades de español que se hablan [que] contienen

características lingüísticas que son producto del contacto con la otra lengua [lenguas originarias] (p. 332), generando las variedades de contacto, los cuales están de hecho muy presentes en el grupo de estudiantes con quienes se ha trabajado, dado sus orígenes diversos. En la subdimensión “Logra adecuación gramatical”, en el Pretest y Postest, respectivamente, el 55.3% frente al 46.8% se ubicó en el nivel Inicio, el 35.1% frente al 47.9% en el nivel Proceso, y el 9.6% frente al 5.3% en el nivel Satisfactorio; esto evidencia un avance de 12.8% en el nivel Proceso para esta subdimensión, aunque ha disminuido en el nivel Satisfactorio en 4.3%. Al respecto de lo anterior, la mejora solo en el nivel Proceso es coherente con los resultados mostrados por la UMC (2006) en relación a la adecuación gramatical, que señala porcentajes altos de 89% que cometen errores en la adecuación gramatical. (pp-181-183), pero el avance en el nivel medio que termina siendo solo de 8.5, está vinculado quizá a la poca incidencia del Programa experimentado en estos aspectos como desarrollador de pensamiento sino como elementos de revisión. En subdimensión “Evidencia manejo lexical”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se tuvo que: el 51.1% frente al 41.5% se ubicó en el nivel Inicio, el 26.6% frente al 48.9% se ubicó en el nivel Proceso y el 22.3% frente al 9.6% en el nivel Satisfactorio; evidenciándose una disminución en el Nivel Satisfactorio de 12.7% y un avance en el nivel Proceso de 22.3%, es decir, que el avance real fue de 10% en el nivel Proceso. Al respecto, los resultados concuerdan con los de la UMC (2006) en relación al léxico, que señala que aproximadamente el 25% poseen un vocabulario adecuado y preciso en tercero de secundaria. (pp. 181-183), sin dejar de considerar que, en este caso, el manejo de textos académicos supone un mayor desafío vocabular al estudiante, explicado según Perini (2010), sobre la lengua: “su extrema complejidad al comprender: reglas, ítems léxicos, expresiones idiomáticas y clichés; ya que si bien, hoy se cree que el sistema es en parte innato, hay parte del sistema, que no lo es y necesita ser aprendido de los demás”. (pp. 1-3); igualmente, señalan Cassany, Luna y Sanz (2003) que el texto académico “utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico. (pp. 338-339) sumado a ello, Gasca y Fernández (2016) señalan sobre el ensayo [la argumentación de la prueba de este trabajo] que “La actividad práctica reflexiva y orientada sobre los distintos tipos de argumentos, permite que puedan adentrarse en el léxico argumentativo específico.” (pp. 90-91), y como ya se dijo, en una prueba como esta, los espacios de reflexión son ajustados, por lo tanto, la cabida para procesos de mejora o revisión son mínimos. En la subdimensión, “Maneja la ortografía”, en el Pretest y Postest, respectivamente, se obtuvo que el 59.6% frente al 39.4% se ubicó en el nivel Inicio, el 31.9%

frente al 50% se ubicó en el nivel Proceso, y el 8.5% frente al 10.6% se ubicó en el nivel Satisfactorio; ello revela un avance en esta subdimensión de 18.1% en el nivel Proceso y de 2% en el nivel Satisfactorio. Estos resultados son coherentes con los de la UMC (2015), en cuanto a la ortografía, pues señalan que el 51,7 % cometió pocos errores o ninguno al usar las grafías y el 68,2 % logró lo esperado al aplicar las reglas de tildación. (p. 17). El avance ligero en Satisfactorio y el claro avance en el nivel Proceso quedan explicados por su naturaleza compleja y el tiempo escaso dedicado a la revisión en una Prueba; así, Ferrucci y Pastor (2013) precisan que en su estudio el criterio que presentó mayores dificultades es la ortografía. (pp. 105-107) y Cassany, Luna, y Sanz (2003), precisa que la ortografía es una de las microhabilidades que hay que adquirir, pero gracias a un proceso complejo de reflexión (p. 258), hecho para el cual en la prueba experimental no existirían las suficientes condiciones o tiempos.

En cuanto a la Tabla N° 17, que muestra de manera general los resultados de las variables por los tres niveles de la investigación, entre el Pretest y Postest, se tiene que para el nivel de la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, el Pretest muestra que el 83% se ubicó en el nivel Proceso, el 15% en el nivel Satisfactorio y el 2% en el nivel Inicio; en tanto que, en el Postest, el 65% se ubicó en el nivel Proceso, el 34% en el nivel Satisfactorio y el 1% en el nivel Inicio. Esto evidencia un avance en 19% en el Nivel Satisfactorio en la capacidad la capacidad de producción de textos expositivos de los estudiantes del presente estudio y con ello el impacto positivo del Programa Didáctico Combaprotex; tal impacto se explicaría desde el énfasis en la modelación y la familiaridad con estructuras y en cierta forma en la inmersión en el contexto académico de los textos, que desarrolla el Programa experimentado, como dice Álvarez y Ramírez (2010), refiriendo a Sánchez Miguel, (2003), que el texto expositivo, al igual que otros géneros, requiere de una estructura textual particular, dado que tiene sus propias marcas lingüísticas y textuales y se manifiesta subtipos diversos, se organizan de forma diferente, y responde a propósitos distintos (pp. 80.); lo cual sustenta la exigencia de su modelación y la familiaridad con la estructura y propósito de cada subparte que su redacción exige.

De similar modo, en la Tabla N° 18, muestra de manera general los resultados de las variables por niveles para la capacidad producción de textos argumentativos en los

estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, evidencia en el Pretest que el 77% se ubicó en el nivel Proceso, el 18% en el nivel Satisfactorio y el 15% en el nivel Inicio; en tanto que, en el Postest, el 49% se ubicó en el nivel Proceso, el 36% en el nivel Satisfactorio y el 15% en el nivel Inicio, lo cual muestra un avance de 21% en el nivel Satisfactorio, fruto del impacto positivo de la aplicación del Programa Didáctico Combaprotect. Los resultados del Postest, concuerdan con los estudios realizados por Alcover, Pabago, Lombardo y Gareca (2015) que señalan que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, formando parte de la comunidad letrada, literaria y científica. Es decir, requieren por su dificultad de una intervención más intencional y contextual, pues sus dificultades para los aprendices, señala Silvestri (2001), se explican por la poca familiaridad de los estudiantes con textos de contenidos académicos. (p. 6); de allí que la inclusión de estas consideraciones en el programa experimentado, explicaría el avance positivo. De igual modo tal impacto se explica desde las necesidades ya precisadas por otros investigadores como Vázquez, Rosales, Jacob, Pelizza, y Astudillo (2008) quienes precisan que la redacción académica exige un abordaje didáctico especial que desarrolle los procesos cognitivos textuales, cuyo desencadenamiento no es espontáneo y que no basta dominar el conocimiento disciplinar. (pp. 5 - 6); asimismo por la conclusión de Rosales y Vázquez (2011), mencionando otras similares conclusiones, que: algunos de los textos que se solicita elaborar circulan solamente en ámbitos de estudio y que las condiciones, las fuentes y, en cierta medida, los propósitos para escribir estos textos, son de tipo diferente a aquellos a los que han estado expuestos en los niveles medios o previos; evidenciando notables dificultades en los procesos de escribir e importantes problemas de redacción. (p. s.n.). Así pues, de manera global, el impacto positivo del Programa Combaprotect en los resultados del Postest, por las conclusiones de Araya y Roig (2014), que producirlo, es una actividad mental y lingüística que recurre a referentes teóricos o prácticos de diversos autores u otras estrategias como la ejemplificación, la demostración, la comparación, entre otros, para sus propósitos; y que, un modelo de enseñanza explícita permite ilustrar los procesos de aprendizaje, pues al recibir la orientación pertinente, la construcción textual mejora notablemente. (pp. 180-181).; esto es confirmado por López, Huerta, Ibarra y Almazán (2014) que señala la conveniencia de contar con una guía escrita (explícita y modelada) de acuerdo con los enfoques empleados (p. 10)., por Gasca y Fernández (2016) que precisa que, con la instrucción guiada, la enseñanza explícita con textos modelo, con recursos en el

proceso[cuadros comparativos], la lectura crítica, la reflexión oral y escrita para poder tomar una postura, permitió producir textos argumentativos pasando de la opinión simple a la argumentación sustentada. (pp. 90-91), por Gil Patiño y González López (2011), que concluye que tiene vital importancia el explicitación de la teoría argumentativa para la producción textual escrita, al permitirles apropiarse progresivamente de las diversas variables del discurso y posibilitarles utilizar estrategias para garantizarla, en un proceso reflexivo y persuasivo. (pp.81-82) y en el mismo sentido Gasca y Fernández (2016) que concluye respecto al ensayo escolar que este implica un complejo proceso constructivo, reflexivo y dialógico, que plantea la necesidad de una instrucción guiada y un modelaje integrador. (p. 73), refiriéndose al diseño instruccional. Todos los autores precisan pues de la modelación, la guía, las oportunidades de reflexión y el conocimiento o familiaridad con elementos discursivos propios de cada tipo de texto y contexto de producción.

Finalmente, en cuanto a la contrastación de hipótesis mostrada en la Tabla N° 19, para la capacidad producción de textos expositivos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, se evidencia que algunas subdimensiones (dentro de las cuatro dimensiones analizadas) no mostraron progreso; estas subdimensiones fueron: “Responde a la consigna solicitada” con un valor de $p=0.181$; “Logra coherencia” con un valor $p=1.0$, “Comprende el tema e información tratados” con un valor de $p=0.807$, “Emplea un registro adecuado” con un valor de $p=0.787$, “Logra adecuación gramatical” con un valor de $p=1.0$, “Evidencia manejo lexical” con un valor de $p=0.899$, estas últimas tienen implicancia en su dimensión “Uso de la lengua” que las comprende, la misma que con un valor de $p=0.064$, evidencia un nulo impacto del programa experimentado; en cambio, para todas las demás subdimensiones y dimensiones, sí existe un progreso en un nivel de significancia del 5%. De este modo, en cuanto a la variable general se afirma que existe un nivel de avance significativo, pues con un valor de $t=8.113$ y un valor de $p=0.000$, se verifica el impacto positivo del Programa Didáctico Combaprotex en el nivel de producción de textos expositivos. Esto concuerda con Suárez Rioja (2012), quien ensaya la aplicación de estrategias metodológicas activas para la producción de textos en alumnos de segundo grado de Secundaria, y concluye que la aplicación de estrategias metodológicas activas tiene una influencia significativa en la capacidad de producción de textos. (pp. 78-79).

En cuanto a la contrastación de hipótesis mostrada en la Tabla N° 20, para la capacidad producción de textos argumentativos en los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, se evidencia que algunas subdimensiones (de las cuatro dimensiones analizadas) no mostraron progreso; estas subdimensiones fueron: “Comprende el tema e información tratados” con un valor de $p=0.417$, “Planifica la redacción argumentativa” con un valor de $p=0.08$, “Responde a la consigna solicitada” con un valor de $p=0.227$, “Evidencia procesamiento y uso de la información” con un valor $p=1.0$, “Formula una tesis y postura” con un $p=0.478$, “Argumenta la postura” con un valor de $p=0.503$, “Concluye su razonamiento” con un valor de $p=0.308$, en “Logra coherencia” con un valor de $p=0.369$, “Emplea un registro adecuado” con un valor de $p=0.235$, “Logra adecuación gramatical” con un valor de $p=1.0$, “Evidencia manejo lexical” con un valor de $p=0.7$; las primeras cuatro subdimensiones aquí mencionadas, implicancia en la dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos”, la misma que con un valor de $p=0.440$, evidencia que el Programa experimental no generó impacto o progreso significativo; en cambio, en todas las demás subdimensiones y dimensiones, se verifica que sí hubo un progreso en un nivel de significancia del 5%. De ese modo, se afirma que existe un nivel de avance significativo, pues con un valor de $t=2.954$ y un valor $p=0.004$, se verifica el impacto positivo del Programa Didáctico Combaprotex en la capacidad de producción de textos argumentativos.

El impacto positivo expuesto arriba para algunas de las subdimensiones, son concordantes con las señaladas por Bolívar Romero y Montenegro De la Rosa (2012), que concluyen en avances significativos con estudios experimentales de estrategias educativas, no obstante, precisan algunas dificultades como: mostrar la relación entre la tesis y los argumentos, para la introducción de contraargumentos, para indicar la autoría de ideas insertadas en sus textos y para considerar los criterios de planificación, revisión y reescritura al escribir, y precisan que se debe vincular a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo, permanentemente, en la enseñanza de la producción textual argumentativa. (pp.102-103). Por su parte, con lo que Córdoba Penagos y Garzón (2011) plantean como conclusiones: la enseñanza y el aprendizaje de la producción del texto argumentativo ayuda a desarrollar competencias y habilidades para identificar características textuales propias; herramientas metodológicas como el cine foro permite desarrollar habilidades y competencias para planear y producir textos argumentativos más ajustados a situaciones y

condiciones requeridas; desarrollar pensamiento crítico y valoración del texto y la argumentación. (p. 88). De similar modo, con lo que Espinoza (2015) que un modelo didáctico que trabaja las cuatro fases vinculadas a las 04 competencias curriculares, bajo el enfoque comunicativo textual, resulta ser eficaz para desarrollar las competencias, pues al vincular los aportes teóricos disciplinares y la lingüística textual genera efectos positivos en las competencias de escritura de textos académicos. (pp. 354).

VI. PROPUESTA

6.1. Definición.

Definimos como Programa Combaprotex (Comprensión como Base para la Producción textual) al Programa compuesto de una serie de sesiones didácticas organizadas y estructuradas bajo el proceso “práctica-teoría-práctica” y bajo el enfoque textual que en este caso parte “desde la comprensión de las estructuras y microestructuras textuales del texto como producto de un proceso intencional, para llegar a la comprensión del contenido textual, la estructura y organización, asumiendo que tal proceso permitirá desarrollar las capacidades expresivas escritas, por lo que busca aterrizar en la producción textual”; todas estas buscan el manejo aplicativo de los conectores y las formas de desarrollo de la idea principal en el párrafo, con el fin de mejorar la comprensión y producción de textos.

Este Programa apunta a elevar el nivel de producción de textos expositivos y argumentativos y se basa en el manejo teórico y práctico de los diferentes tipos de conceptos lingüístico textuales como enunciado, progresión temática, conectores (conectores textuales, metatextuales y operadores discursivos) y las formas de desarrollar la idea principal en el párrafo (ejemplificación, justificación, contraste y repetición), conceptos tomados de la Lingüística y la Pragmática. Para ello estructura una serie de actividades de aprendizaje concebidas bajo el enfoque comunicativo y el proceso genérico: práctica - teoría - práctica.

6.2. Fundamentación del Programa

La presente propuesta se basa en los conceptos de la lingüística textual y la psicología del aprendizaje.

a. Fundamento lingüístico

El lenguaje es un proceso altamente complejo y los hablantes conocen las normas implícitas para su uso, tanto así, que podemos identificar a una persona perturbada mentalmente cuando la escuchamos aplicar una regla inadecuada, es así que los seres humanos necesitan el conocimiento de una lengua para comunicarse y además utilizan una cantidad enorme de

señales que le permiten intercambiar información. El lenguaje está referido a la forma como la persona usa la expresión verbal para comunicar su experiencia con la estructura misma de su lenguaje. Toda experiencia humana es igual, que el lenguaje está sometido a procesos que pueden constituir evidencias de faltas en la representación del mundo.

b. Fundamento psicológico

El ser humano no opera directamente sobre el mundo real en que vive, sino que lo hace a través de mapas, de representaciones, modelos que a partir de los cuales genera y guía su conducta. A fin de posibilitar e incrementar de una manera adecuada la capacidad de comprensión lectora de textos en los estudiantes ponemos una propuesta de Método basado en el manejo de los conectores y las diferentes formas de desarrollar ideas principales en el párrafo para mejorar el nivel de las capacidades ya mencionadas.

6.3. Objetivos

a) General

Mejorar el nivel de la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos basándonos en la comprensión y el manejo de estructuras textuales de todo nivel, los conectores, desarrollo de ideas y las clases de párrafos, referentes y el sentido lógico de la estructuración de las ideas.

b) Específicos

- Identificar los problemas más significativos al producir textos expositivos y argumentativos en los estudiantes de tercer grado de Secundaria.
- Proporcionar conceptos y técnicas de aplicación de los conceptos de enunciados, estructuras, referentes, conectores y los mecanismos de ampliación o desarrollo de la idea principal en los párrafos.
- Integrar estos conceptos y técnicas comprendidas en el proceso de la producción de textos expositivos y argumentativos.
- Incrementar la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos valiéndose de diferentes conceptos como enunciado, relaciones lógicas, los conectores, la progresión

temática y conocimiento de las formas de desarrollar la idea principal en el párrafo, tipos de estructuras

- Evaluar el proceso para la correspondiente retroalimentación en los diferentes componentes de este.

6.4. Etapas

Esta propuesta metodológica se organizó en tres conjuntos de sesiones, las cuales buscan responder a las necesidades identificadas en el análisis de los resultados del diagnóstico y corresponden a los siguientes aspectos para orientar a los estudiantes en la producción de los textos argumentativos:

a. Primera Etapa: Conocimiento y análisis de la oración y el ámbito de alcance del verbo principal.

Acá nos enfocamos en desarrollar el sentido lógico de abordar los textos, tratando de que el estudiante se familiarice con la estructuración de los enunciados en párrafos y textos y en la identificación del verbo principal y su alcance o ámbito de influencia, como núcleo de la idea central.

b. Segunda Etapa: Conocimiento análisis de las formas de desarrollo de ideas principales en las diferentes clases de párrafos expositivos y argumentativos

Luego de ello resulta imprescindible trabajar la comprensión de textos a partir del modelado; es decir con textos existentes seleccionados en función de la expresión de las ideas principales, para poder verificar la forma de desarrollo de ésta en el párrafo y los conectores empleados para ello; tanto de manera guiada como autónoma.

De igual manera se contempla la producción de textos modelo con fines de visualización de los mecanismos estudiados y emplearlos en la comprensión. Se parte desde el modelado, práctica guiada y práctica independiente.

Asimismo, se hace necesario conocer las clases de párrafo más frecuentes en función de la identificación de la idea principal y su estructuración o desarrollo para luego pasar a la estructuración de párrafos.

c. Tercera etapa: Conocimiento y análisis de las relaciones lógicas entre enunciados en la secuencia textual expositiva y argumentativa.

Siendo la comprensión lectora de textos un proceso interactivo y estratégico de empleo del lenguaje para captar y desarrollar pensamientos, es necesario conocer las clases de relaciones funcionales que se establecen en el texto; es decir, el empleo de los conectores; la manera u propósito que persigue su empleo en el desarrollo del texto. Este proceso permitirá establecer relaciones entre ideas cuando textualicen.

d. Cuarta etapa: Conocimiento de la progresión temática en el párrafo y texto expositivo y argumentativo

Como coadyuvante al anterior dominio conceptual, el estudiante debe saber cómo es posible desarrollar a lo largo del párrafo y del texto la oración temática e idea principal; es decir la progresión temática textual. Una vez hecho esto se puede proceder a redacciones bajo estos mecanismos

e. Quinta etapa: Aplicación de las estrategias estudiadas, integradas a la producción de textos expositivos y argumentativos

Esta etapa es de integración y aplicación de los diferentes conocimientos y capacidades desarrolladas, vinculándolas a las estrategias de producción textos argumentativos y su dominio. Constituye una serie de pasos secuenciales, en un inicio:

1º Paso: Partir de textos modelo: reconocimiento de verbos, enunciados, conectores, idea principal y forma de desarrollo de ésta.

2º Paso: Trabajo cooperativo de mediante resolución de preguntas que apuntan a desentrañar la organización de los textos “insumo” desde sus estructuras y contenidos, para luego transferirlo a la redacción propia.

En este paso se trabajará en parejas poniendo en práctica las técnicas aprendidas en la segunda etapa. Trabajar en pareja permitirá llevar una evaluación de proceso fácilmente ya que los mismos estudiantes podrán dar información de los aciertos de sus compañeros.

3° Paso: Evaluación. La evaluación se hará mediante socialización el aprendizaje y los productos del trabajo práctico. Se usarán los instrumentos previstos en función de los indicadores correspondientes a la capacidad.

6.5 Organización de los contenidos

Etapa-Propósito	Contenidos	Competencias
<p>Conocimiento y análisis de la oración y el ámbito de alcance del verbo principal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El enunciado: el enunciado oracional en el párrafo expositivo y argumentativo. • Alcances del verbo principal en la secuencia de enunciados del texto. • Función de los signos de puntuación en la secuencia textual. • Aplicación de estrategias de redacción de enunciados centrales y secundarios en párrafos y textos. 	<p>Producción textual</p>
<p>Conocimiento análisis de las formas de desarrollo de ideas principales en las diferentes clases de párrafos expositivos y argumentativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El mecanismo de ejemplificación de desarrollo de la idea principal en textos expositivos y argumentativos • El mecanismo de justificación de la idea principal en textos expositivos y argumentativos. • El mecanismo de contraste en la idea principal en textos expositivos y argumentativos. • El mecanismo de repetición en la idea principal en textos expositivos y argumentativos. • Estructura del párrafo y mecanismos de desarrollo de la idea principal integrados en textos expositivos y argumentativos • Aplicación de estrategias de redacción siguiendo mecanismos de desarrollo de ideas en textos expositivos y argumentativos. 	<p>Producción textual</p>

Conocimiento y análisis de las relaciones lógicas entre enunciados en la secuencia textual expositiva y argumentativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de los conectores textuales. • Uso de los conectores metatextuales. • Uso de los operadores discursivos. • Empleo de los conectores en la redacción de enunciados y desarrollo de ideas. 	Producción textual
Conocimiento de la progresión temática en el párrafo y texto expositivo y argumentativo.	<ul style="list-style-type: none"> • La progresión temática constante. • La progresión temática lineal. • La progresión temática derivada. • Empleo de la progresión temática a la redacción de párrafos de textos expositivos y argumentativos 	Producción textual
Aplicación de las estrategias integradas a la producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre conectores y mecanismos de desarrollo de la idea y la progresión temática. • Aplicación de estrategias estructurales a la redacción de párrafos expositivos y argumentativos. • Aplicación de estrategias microestructurales a la redacción de párrafos expositivos y argumentativos. • Aplicación de estrategias macroestructurales en textos expositivos y argumentativos. • Aplicación de estrategias integrales de textos expositivos y argumentativos. 	Producción textual
Aplicación de estrategias de socialización y revisión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias de socialización textual. • Aplicación de estrategias de revisión de textos. 	Producción textual

6.6 Programación de las sesiones

Número y nombre de las sesiones.		Fecha	T.
Sesión 01	Aplicación del pre-test (texto expositivo).	Semana 1	100'
Sesión 02	Aplicación del pre-test (texto argumentativo).	Semana 1	100'
Sesión 03	Conocimiento estructural y macroestructural y microestructural comparativos del texto expositivo y argumentativo.	Semana 1	100'
Sesión 04	El enunciado oracional y el alcance del verbo principal en la secuencia del texto expositivo y argumentativo.	Semana 2	100'
Sesión 05	Redacción de secuencias textuales expositivas y argumentativas empleando signos de puntuación por su función cohesiva.	Semana 2	100'
Sesión 06	El mecanismo de ejemplificación y de repetición para el desarrollo de la idea principal en las secuencias expositivas y argumentativas.	Semana 2	100'
Sesión 07	El mecanismo de justificación y de contraste para el desarrollo de la idea principal en las secuencias expositivas y argumentativas.	Semana 3	100'
Sesión 08	Estructuras del párrafo expositivo y argumentativo Mecanismos integrados de desarrollo de la idea principal.	Semana 3	100'
Sesión 09	Los conectores textuales en los textos expositivos y argumentativos.	Semana 3	100'
Sesión 10	Los conectores metatextuales y los operadores discursivos en textos expositivos y argumentativos.	Semana 4	100'
Sesión 11	La progresión temática constante para desarrollar párrafos y textos expositivos y argumentativos.	Semana 4	100'
Sesión 12	La progresión temática lineal para desarrollar párrafos y textos expositivos y argumentativos.	Semana 4	100'

Sesión 13	La progresión temática Derivada para desarrollar párrafos y textos expositivos y argumentativos.	Semana 5	100'
Sesión 14	Correspondencia entre conectores y mecanismos de desarrollo de la idea y la progresión temática	Semana 5	100'
Sesión 15	Aplicación de estrategias estructurales a la redacción de párrafos expositivos y argumentativos.	Semana 5	100'
Sesión 16	Aplicación de estrategias microestructurales a la redacción de párrafos expositivos y argumentativos.	Semana 6	100'
Sesión 17	Aplicación de estrategias macroestructurales en textos expositivos y argumentativos.	Semana 6	100'
Sesión 18	Aplicación de estrategias integrales de textos expositivos y argumentativos.	Semana 6	100'
Sesión 19	Planificación y textualización de textos expositivos	Semana 7	100'
Sesión 20	Planificación y textualización de texto argumentativos	Semana 7	100'
Sesión 21	Análisis metacognitivo de los textos expositivos y argumentativos producidos para la mejora de las estrategias y el producto.	Semana 7	100'
Sesión 22	Aplicación del post-test para la producción de textos expositivos.	Semana 8	100'
Sesión 22	Aplicación del post-test para la producción de textos argumentativos.	Semana 8	100'

6.7. Evaluación del Programa Combaprotex

-Evaluación de inicio: se realizará con la aplicación del Pretest.

-Evaluación de progreso: se realizará mediante:

- Cumplimiento del plan de trabajo del programa.
- Ejecución de las 22 sesiones.
- Registro de control de asistencia de estudiantes
- Observación sistemática de las capacidades del estudiante mediante guía de observación alineada a la matriz final del Postest.

-Evaluación final: se realizará mediante la aplicación del Postest.

VII. CONCLUSIONES.

Se concluye que la aplicación del Programa Didáctico Combaprotex mejora en gran medida la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes del tercer grado de Secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca, pues se verifica un nivel de significancia de $p < 0.05$ para ambos tipos de texto. Para la capacidad de producción de textos expositivos se verifica la mejora con un valor de $t = 8.113$ y un valor de $p = 0.000$. En tanto, para la capacidad de producción de textos argumentativos se verifica la mejora con un valor de $t = 2.954$ y un valor $p = 0.004$.

En la capacidad de producción de textos expositivos, tres de cuatro dimensiones estudiadas, pese a que algunas de sus propias subdimensiones como “Responde a la consigna solicitada”, “Logra coherencia”, “Comprende el tema e información tratados” no sufrieron cambios positivos, resultaron con una mejora bastante significativa como: Conocimiento y comprensión temáticos con $t = 4.839$ y $p = 0.000$; Originalidad y criticidad con $t = 8.079$ y $p = 0.000$; Organización e integración de ideas con $t = 6.393$ y $p = 0.000$. En tanto, se precisa que la dimensión “Uso de la lengua”, no sufrió impacto positivo, pues tres de sus subdimensiones: “Emplea un registro adecuado”, “Logra adecuación gramatical”, “Evidencia manejo lexical”, tampoco fueron afectadas, implicando una nula mejora en ella.

En cuanto a la capacidad de producción de textos argumentativos, pese a que algunas subdimensiones como “Argumenta la postura”, “Concluye su razonamiento”, “Logra coherencia”, “Emplea un registro adecuado”, “Logra adecuación gramatical” y “Evidencia manejo lexical” no fueron afectadas, el Programa Didáctico Combaprotex mejora significativamente, aunque en menor grado respecto al impacto registrado para textos expositivos, pues, en tres de las cuatro dimensiones: “Originalidad y criticidad” con $t = 2.114$ y $p = 0.037$; Organización e integración de ideas con $t = 4.082$ y $p = 0.000$; “Uso de la lengua” con $t = 2.079$ y $p = 0.000$, se verifica tal mejora; no así en la dimensión “Conocimiento y comprensión temáticos” que evidenció nula mejora, pues ninguna de sus cuatro subdimensiones propias se vio afectada significativamente.

La aplicación del Programa Didáctico Combaprotex, bajo el enfoque comunicativo textual, genera en el proceso de aprendizaje un contacto más cercano con contextos académicos,

mayor familiarización con estructuras textuales y con mecanismos de desarrollo del discurso que permiten organizar y desarrollar las ideas comprendidas y asimiladas de los insumos textuales fuente, como también contacto con procesos reflexivos inmersos en el proceso didáctico de desarrollo del programa, mayor comprensión y ejercitación significativa de los elementos teórico textuales, y gracias a ello, el programa permite el desarrollo de la capacidad de producción textual y su mejora significativa, pues todas las dimensiones donde se registra avances en gran medida, están relacionados con estos aspectos señalados.

La redacción de textos expositivos, pese a ser textos formales y académicos, no ha exigido mayor ajuste idiomático respecto del desempeño en el Pretest, como sí lo ha hecho la redacción del texto argumentativo que sí han movilizad o avances en los aspectos idiomáticos, pues las subdimensiones que no recibieron impacto significativo en la producción de textos expositivos pertenecen principalmente a la dimensión “uso de la lengua”. En tanto que, para redacción de textos argumentativos, pese a que exige niveles de comprensión clara de la información insumo, las exige más en los niveles de inferencia, razonamiento, relación, por sobre el uso expositivo o literal de esta, por lo que, esa mayor demanda cognitiva explica el avance nulo entre el pretest y postest en las subdimensiones relacionadas a la dimensión “conocimiento y comprensión temáticos” en la redacción de textos argumentativos.

Se recomienda, asegurar un equilibrio o similitud en la disposición o actitud de los participantes ante el Pretest y Postest, para que sea percibida y asumida con similar valía. Asimismo, otorgar a las experiencias relacionadas al desarrollo de las subdimensiones que recibieron impacto nulo o mínimo, un mayor nivel de ejercitación y familiarización; de igual modo, ampliar el número de sesiones consignadas en el programa para lograr mejores experiencias reflexivas y de distanciamiento necesario de los textos que se van elaborando en el proceso, y a los cuales se aplica revisiones y mejoras recurrentes. Finalmente, se recomienda disgregar las experiencias didácticas para cada tipo de texto con programas separados para lograr mayor entrenamiento con menor presión, y así quizá mejores resultados en la capacidad de textualización.

VIII. BIBLIOGRAFÍA.

- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Universitat Jaume. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=gJuitmqCkpEC&printsec=frontcover&dq=la+lengua&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwifvdDmrLzXAhWC7yYKHTGkCcgQ6AEINTAD#v=onepage&q=la%20lengua&f=false>
- Alcover, S. M.; Pabago G. M.; Lombardo E. A.; Gareca D. A. y Curone G. N. (2015). **Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad**. Revista Perspectivas en Psicología – Vol. 12, N° 1 - mayo 2015 - (pp. 6 - 7). Recuperado de <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/176/pdf>
- Alexopoulou, Angélica (2011). **Tipología textual y comprensión lectora en E/LE**. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. N° 9, Año 2011, pp.102-112. Universidad de Nebrija. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47c7de68b_revista_completa_9.pdf
- Alvar, M. (1961). **Hacia los conceptos de Lengua, dialecto y hablas**. Nueva Revista e Filología Hispánica. Año 15, No. 1/2 (Jan. - Jun., 1961), pp. 51-60. Recuperado de: <http://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/403/403>
- Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto. (2010). **El texto expositivo y su escritura**. Revista Folios N° 32, 2010, pp. 73-88 (julio-diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3459/345932035005>
- Álvarez Angulo, Teodoro; Perelló Marugán, David y Pintos López, Marta. (2007). **De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas**. Revista Didáctica (Lengua y Literatura) N°. 19, 2007, pp. 31-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=144366>
- Álvarez, Teodoro. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España: Octaedro. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B3GLICjAYvkIUmV6NWxLV19BZIU/view>
- Araya Ramírez, J. y Roig Zamora, J. (2014). **La producción escrita de textos argumentativos en la educación Superior**. Revista de Lenguas Modernas, N° 20, 2014/167-181. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14971/14230>
- Bjork, L., & Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. 2da Edición. Barcelona: Grao.

- Bolívar Romero, A. y Montenegro De la Rosa, R. (2012). **Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado**. Revista Escenarios Vol. 10, No. 2, 2012, págs. 92-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4497300.pdf>
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo. (1999). *Las cosas del decir*. España: Editorial Ariel.
- Camps, A. (1998) **La especificidad del área de la didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y literatura**. En Mendoza Filola A. Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: ICE horsori, pp. 33-47.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). **Introducción. Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual**. Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 25. 1995, pp. 5-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>
- Canale, (1983) De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Centro virtual cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm
- Carlino, P.; Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido: Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M.; y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. 9ª edición. España: Editorial GRAO
- Chávez, D. (2000) *El Programa, una experiencia de investigación para desarrollar actividades con el propósito de ayudar a obtener un mejoramiento personal de los educandos*. Ed. Morgan. México.
- Contreras Jordan, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. España: INDE. Recuperado de: http://www.tematika.com/libros/humanidades--2/educacion--3/didactica--5/didactica_de_la_educacion_fisica--126611.htm
- Córdoba Penagos, M. I. Garzón Galindo, Z. X. (2011). La producción de textos argumentativos en estudiantes del noveno de Educación Básica Secundaria. (Tesis de Licenciatura). Colombia: Universidad de La Amazonía. Recuperado de <https://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/la+produccion+de+textos+argumentativos+en+los+estudiantes+de+grado+noveno+de+educacion+basica+secundaria.pdf>

- Corrales Salguero, A. (2009). **La programación a mediano plazo en el tercer nivel de concreción: Unidades Didácticas**. Revista digital de Educación Física EmásF, Año 1, N° 2 - 2010, pp. 41 - 53. España. Recuperado de: http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_DOS_EmasF.pdf
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- CVC. (s.f.). Diccionario de términos clave de ELE. Superestructura textual.
- Debedsar (2015). **Informe Técnico Pedagógico. Resultados de la Evaluación Diagnóstica a los Estudiantes de 3ro. de Educación Secundaria de los Colegios de Alto Rendimiento**. Anexo producción de Textos - COAR 2015. Informe General. Lima: MINEDU.
- Demonte Barreto, V. (2001). El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática. Madrid. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Enseñar ciencias del lenguaje. Primera parte. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje. Segunda parte. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Díaz Rodríguez Á. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=9586553795>
- Dolz, J.; Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). **La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción**. Universidad de Ginebra. Revista Didáctica Lengua y Literatura, Vol. 21-2009. P. 117-141. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0909110117A/18815>
- Educarchile (s.f.) La evaluación: La pregunta abierta o de ensayo. Visitado el 30 de noviembre de 2017. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/propertyvalue-41903.html>
- Errázuriz Cruz, María. (2014). **El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos**. Revista semestral de lingüística, filología y traducción. ONOMAZÉIN. N° 30, diciembre, 2014; pp. 217-236. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d6ac19dc-204f-4618-9c1f-6694f20e37df%40sessionmgr120>

- Escamilla, A. y Blanco, A. (2010). *Glosario de términos educativos más frecuente*. Madrid: SM. Recuperado de: <http://www.artic.ua.es/biblioteca/u85/documentos/1623.pdf>
- Escudero Peral, E. (2016). La competencia comunicativa escrita en 3.er curso de educación primaria. (Trabajo de fin de grado). España: Universidad de Palencia. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/21030/1/TFG-L%201400.pdf>
- Espinoza Cruzado, Jaime. (2015). Modelo didáctico para el desarrollo de competencias de producción de textos académicos en educación secundaria. (Tesis de Maestría). Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Evangelista Huari, D. (2014). **La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos**. En Revista Lengua y Sociedad N° 14 Vol. 14 N° 1-2014. Recuperado de: revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/download/464/435
- Fernández Soneira, Ana María (2010). **Los mecanismos de coherencia y cohesión en las lecturas creadas ad hoc para la enseñanza de ELE: una perspectiva intratextual**. En Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Vol.1. - 2011. pp. 336 – 347. Universidad de Vigo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419379>
- Ferrucci Montoya, G., y Pastor Flores, C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. (Tesis de Maestría) Lima: Pontificia Universidad católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5030>
- Frías Navarro, Matilde (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. 3era edic. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=7XeDJFEWU4YC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Gabarró Berbegal, Daniel. y Puigarnau Gracia, Conxita. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo para docentes*. Barcelona, España. Recuperado de: http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/14457/mod_resource/content/1/Rosa/buena_ortografa_docentes.pdf
- Gasca Fernández, M. A. y Barriga Arceo, F. D. (2016). **Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato**. Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enero, 2016, Vol. 55(1), Pp. 73-93. Recuperado de

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/337>

- Gestión, martes, 06 de diciembre del 2016. Prueba PISA: Perú y Colombia son los países que más avanzaron en matemática y comprensión lectora. Grupo El Comercio. Lima. Recuperado de: <https://gestion.pe/economia/prueba-pisa-peru-y-colombia-son-paises-que-mas-avanzaron-matematica-y-comprension-lectora-2176583>
- Gil Patiño, S y González López, N. (2011). Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. (Tesis de Licenciatura): Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2430/3712686132G463.pdf>
- Gonzales Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Guerra, M. C. (2010). **Desarrollo de competencias en La producción escrita de textos: una problemática en la era del ciberespacio**. *Catedra Un*, 1–12, Universidad de Chile.
- Gutiérrez Araus, M.; esgueva Martínez, M; García-Pague Sánchez, M.; Cuesta Martínez, P.; Deza Enríquez, A.; Estévez Rodríguez, A.; Andión Herrero, M. y Ruiz-Va Palacios, P. (2013). *Introducción a la lengua española*. España: Editorial Universitaria Ramon Areces. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=8480046791>
- Hualde, J.; Olarrea, A. y Escobar A. (2003). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. 2da. Edic. España: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=0521803144>
- Jung, I. y López, L. (comps.). (2003). *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. España: Edic. Morata S.L. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=6bnRvtB8lzUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Llanos Mascioti F. (02 de mayo de 2017). Apuntes sobre la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 en Lectura. Educación. (s. n.). Lima. Recuperado de: <https://www.educacionperu.org/apuntes-la-evaluacion-censal-estudiantes-ece-2016-lectura/>
- Llanos Mascioti F. (9 de marzo de 2015). Comprensión lectora en la ECE: resultados, mejoras, cautelas... Educación. (s. n.). Lima. Recuperado de: <http://educacionperu.blogspot.pe/2015/02/comprendion-lectora-en-la-ece.html>
- Lomas, C. (edit.). (1993). *La educación Lingüística entre el deseo y la realidad*. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Mexico: Editorial Octaedro. Recuperado de:

<https://books.google.com.pe/books?id=4iQ2CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Lomas, C.; Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López Paliza, M.; Huerta Rodríguez, J.; Ibarra Sepúlveda, J. y Almazan Olachea, K. (2014). *Manual Básico para la escritura de ensayos*. Mexico: Fundación SM de Ediciones México, A.C. Recuperado de: <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Libro%20%20MANUAL%20Ensayo%204jul2014.pdf>

López Valero, A (1998). **La nueva configuración de la enseñanza de la lengua y la literatura (Educación secundaria)**. Universidad de Murcia. Revista Inteuniversitaria Formación del profesorado. N° 31, p.23-33. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaNuevaConfiguracionEnLaEnsenanzaDeLaLenguaYLaLite-117965.pdf>

Luque de La Rosa, A. (s. f). *Análisis educativo de la actuación de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes en Almería*. Universidad de Almería. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=BibiCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Maqueo, A. (s. f.). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: LIMUSA. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=gYndQID-E9YC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Marimón Llorca, Carmen. (2006). *El texto como unidad comunicativa*. Madrid: Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=G17T_9LpWxEC

Martínez Ezquerro, A. (1999). **Escribir textos argumentativos**. Contextos Educativos, 2(2), 257–272. Recuperado de <http://0-dialnet.unirioja.es.ubucatu.ubu.es/descarga/articulo/201041.pdf>

Martínez Frontera, Laura Celia; Colombo, María Elena; Lombardo, Enrico (2013) **Evaluación de las producciones argumentativas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad**. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-054/444.pdf>

MEC (1992). *Orientaciones Didácticas. Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas)*. Madrid: España

- Mendoza Fillola, A. (1998) **Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores**. Revista Didáctica N° 10 -1998, p. 233-269. Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1046_19
- Mendoza Martínez, Víctor y Jaramillo Ríos Salud (2006). **Guía para la elaboración de ensayos de Investigación (ensayo de un ensayo)**. Universidad La Salle. México: Revista del Centro de Investigación. Vol. 7. N° 26. 2006 (Jul.- Dic.). recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/342/34202605.pdf>
- Meza Arroyo, M. (2011). Propuesta de composición textual basada en microfunciones en la enseñanza del español como lengua materna en 1 ESO. (Tesis doctoral). España: Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15723/1/19655782.pdf>
- Mezones Rueda, C. (2015). La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria. Un diagnóstico en escuelas peruanas. (Tesis Doctoral). España: Universidad de León. Recuperado de: http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/4290/tesis_64161c.PDF?sequence=1
- Minedu, (2010). Orientaciones para el trabajo pedagógico. Área de Comunicación. 4ta. edición. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/6-otpcomunicacion2010.pdf>
- Mineduc Cpeip (s. f.). Glosario de términos y explicaciones. Chile: Mineduc. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/REGISTR OPUBLICO/GLOSARIODETERMINOS.doc>.
- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2003) *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación - Producción de textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2001: Cuarto y sexto grados de primaria, cuarto grado de secundaria. Informe pedagógico*. UMC-MINEDU: Lima. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_84.pdf
- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2006) *Evaluación Nacional del Rendimiento. Informe pedagógico de resultados Estudiantil*. UMC-MINEDU: Lima. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf
- Ministerio de Educación del Perú - Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2015) *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? Informe para docentes Evaluación censal de estudiantes 2015*. Lima. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Informe-para-el-docente-sec.-Escritura-ECE-2015.pdf>

- Miranda Ynga, D. M. (2014). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. (Tesis de Maestría). Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de: <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/3/154>
- Mora Rodríguez, Arnoldo (2006). **La teoría del ensayo en Luis Ferrero, Jézer González y Manuel Picado**. Revista Praxis N° 60, 2007 (pp.121-138). UNA. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/5089/4874>
- Muñoz Castilla, M. (2011). **Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa**. Revista infancias imágenes. Vol. 10, No. 2- julio - diciembre de 2011, pp. 9-23. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222554.pdf>.
- OECD-PISA (2011). **PISA: Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems. Proyecto de Evaluación Internacional del alumnado de 15 años**. España: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Padilla Velázquez, E. (s. f.). *Lengua Española*. México: Colegio Williams-Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=hZXrOj4-5gYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- París Vidal, Carmen. (2014). *El texto. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. En línea Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/introduccion/introduccion_texto_argumentativo.htm
- Paz Battaner (2002). **Investigación en la “Didáctica de la Lengua y de la Literatura” y la Consolidación del área de Conocimiento**. Revista de Educación, N° 328 (2002), pp. 59-80. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280410861.pdf?documentId=0901e72b81259404>
- Pérez Jiménez, M. (2013). *La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas*. Grado en Magisterio de Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf
- Pérez Juliá M. (1998). *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo tratar las ideas como conceptos objetivables*. España: universidad de Valencia. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8437034930>
- Pérez Rifo, Mónica. (1998). **Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de párrafo**. Revista ONOMAZEIN N° 3 (1998): 27-43. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/3/2_PerezRiffo.pdf.

- Perini, Mário A. (2010). *Sobre Lengua, Lenguaje y Lingüística: una entrevista con Mário A. Perini*. Brasil. Universidad Federal de Minas Gerais. Revista ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010. Traducción de Carolina Fernandes Alves. Recuperado de: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini_esp.pdf
- Pilleux, M. (2001). **Competencia comunicativa y análisis del discurso**. Valdivia: Chile. Revista Estudios Filológicos, N° 36, 2001, pp. 143-152. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Poca, Anna (1991). *La escritura: teoría y técnica de la transmisión*. 1ra. edición. Barcelona: Montesino Editorial. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=8476391323>
- Quintanilla Anglas, R. (1999). **Lenguaje y competencia comunicativa escrita**. Revista Escritura y pensamiento. Año II, N° 3, 1999, pp. 73- 84. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/download/6397/5607>.
- Ramírez Molina, C. (2007). **Propuesta didáctica: herramienta metodológica y didáctica para analizar textos literarios con séptimos años**. Revista Educación, vol. 31, núm. 2, 2007, pp. 127-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031209.pdf>
- Ramos, M. (2011). **El problema de la comprensión y la producción de textos en el Perú**. Revista RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Recuperado de: <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5>
- Roa Rodríguez, Patricia (2014). **Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes**. Revista Sophia, vol. 10, núm. 2, 2014, pp. 70-76. Universidad La Gran Colombia Quindío, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>
- Rodríguez Ortiz, I. (2005). **Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española**. España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=844720896>
- Rojas, Enrique. (2012). **Las investigaciones sobre escritura académica realizadas en la Universidad Simón Bolívar. Un somero estado del arte**. Revista Lengua y Habla N° 16 – enero - diciembre, 2012, pp. 225-240. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848382.pdf>
- Rosales. P. y Vásquez, A. (2011). **Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académica-argumentativa a partir de fuentes**. Revista Contextos de Educación. Vol. 1, N ° 11 - 2011. Recuperado de

<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/rosales-vazquez.html>

Salazar Romero, Ingrid (2014). Tipos de textos argumentativos. Programa Igualdad de Oportunidades (PIO). Material audiovisual. Recuperado de: https://es.slideshare.net/ingrids12/tipos-textos-argumentativos-28878331?next_slideshow=1

Serrano de Moreno, Stella (2000). **El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos**. Conferencia pronunciada en el Simposio internacional de educación en la diversidad “Porque todos somos diferentes” Celebrado en Panamá, 28 al 30 de enero de 2000. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>

Suárez Rioja, L. (2012). Estrategias Metodológicas para desarrollar la capacidad de producción de textos de los alumnos del 2do grado de secundaria de la IE San José de Tallamac – Bambamarca - 2012. (Tesis de Maestría). Bambamarca-Perú: Universidad cesar vallejo. Recuperada de: <https://es.scribd.com/doc/217864040/tesis-de-produccion-de-textos>

Cañedo-Argüelles Iglesias, M. y Col. (2014). *La escritura académica*. 1ra. Edición. Barcelona: Octaedro. Recuperado de: http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/1-16529_cdu-29.pdf

Torres Maldonado, H. y Girón Padilla D. (2009). *Didáctica general*. 1ª. ed. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>

Torres, Inés Cristina. (2004). **Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo**. Revista de Estudios Sociales N° 19, diciembre de 2004, pp. 97-105. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f282159d-ef89-448a-9041-1dabb6e336f0%40sessionmgr120>

UMC. (2002). Análisis de ítemes de las pruebas CRECER 1998. Producción de textos en quinto de secundaria. Boletín N° 20. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-20.pdf>

Universitat Oberta Catalunya (s. f.). Asistente de recursos metodológicos. Pruebas de ensayo. Visitado el 20 de noviembre de 2017. Recuperado de: <http://campus.centrojovellanos.com/campus/ff/arm/frameset.html>

USEBEQ (2012). *Nuevo glosario de términos para Docentes, Directivos y Asesores Académicos de Educación Básica*. Recuperado de: <http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/NuevoglosarioterminosDocentesdic2012.pdf>

- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós Mexicana.
- Velásquez Rivera, M. (2005) *Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios*. Revista Literatura y Lingüística N° 16, pp. 281-295, 2005. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112005000100016>
- Woolfolk, Anita (2010) *Psicología Educativa*. 11ª. Edición. Traducción de Pineda Ayala, Leticia Esther. México: Prentice Hall. Recuperado de: <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zamudio Nieto, J. C. (2014). **Aplicaciones didácticas de los textos argumentativos en el aula para la resolución de conflictos**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (44). Recuperado de: <http://atlante.eumed.net/aplicaciones-didacticas/>

IX. ANEXOS

ANEXO 1:

MATRIZ DEL INSTRUMENTO: PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

La “Prueba de Producción de Textos Escritos” evalúa la competencia para la **producción de textos** centrándose en habilidades que permitan comprender y producir textos complejos y de diversos tipos, adecuados a la situación y al contexto de comunicativo.

Es un instrumento de evaluación, elaborado por especialistas del Ministerio de Educación y validado por juicio de expertos, que tiene por objetivo medir las habilidades comunicativas escritas de los estudiantes de tercer grado de Secundaria de los Colegios de Alto Rendimiento de todo el país. Está compuesta por tres textos de diferente tipología, basados en un mismo tema o tópico sobre el cual los estudiantes deberán responder a la consigna de evaluación y producir un plan de redacción y su correspondiente textualización en la tipología argumentativa. Este fue adaptado y validado por juicio de expertos, para que bajo la misma estructura se solicite la textualización en una tipología **expositiva**.

La prueba ha considerado la evaluación de **cuatro criterios** a los que se les ha asignado el mismo peso para alcanzar un puntaje total de **80 puntos**. Los criterios (para efectos de la investigación llamados dimensiones) constan de subcriterios (para efectos de la investigación llamados subdimensiones), todos los cuales sirven para evaluar con mayor especificidad cada tipología textual solicitada, tal como se describen a continuación:

A. PARA TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS:

CRITERIO O DIMENSIÓN A: Conocimiento y comprensión temáticos.

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para reconocer y comprender el tema sobre el cual tratará el texto solicitado para redactar, así como la información que se presenta en los textos de apoyo o fuentes brindados en ella.

Subcriterios o subdimensiones:

1. **Comprende el tema e información tratados:** Demuestra conocimiento y comprensión cabales del tema planteado en la consigna y utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos. Nombre abreviado: comprensión del tema e información.
2. **Planifica la redacción expositiva:** Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizar las ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto expositivo, considerando su estructura formal: Introducción, desarrollo y conclusión. Nombre abreviado: plan de redacción.
3. **Responde a la consigna solicitada:** Escribe un texto expositivo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente. Nombre abreviado: respuesta a la consigna.
4. **Evidencia procesamiento y uso de la información:** Se evidencia que el texto es producto de un pensamiento lógico ordenado, incluye ideas de los textos leídos bien comprendidas que constituyen o conforman las ideas elaboradas por él como: generalizaciones, inferencias, conclusiones pertinentes y coherentes con lo leído. Nombre abreviado: procesamiento y uso de información

CRITERIO O DIMENSIÓN B: Originalidad y criticidad

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante de desarrollar con eficacia y creatividad, sea explicando o presentando ampliaciones, subdivisiones o perspectivas diversas, la idea central que haya expresado en el texto.

Subcriterios o subdimensiones:

1. **Formula una idea central rectora:** Expresa claramente una idea central que dirige el texto expositivo, revelando coherencia, originalidad y contundencia en su formulación. Nombre abreviado: formulación de idea central
2. **Desarrolla la idea central:** Desarrolla la idea central de manera clara y coherente mediante tres o más ideas subtemáticas para dar tratamiento a la idea central con claridad y suficiencia. Nombre abreviado: desarrollo de idea central.

3. **Presenta ideas o subtemas diversos:** Presenta las diversas perspectivas o matices del tema para abordarlo en su globalidad, presentándolas creativamente, según las fuentes o textos leídos. Nombre abreviado: presentación de ideas o subtemas.
4. **Emplea una secuencia discursiva expositiva:** Todo el texto presenta una secuencia discursiva expositiva completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio. Nombre abreviado: secuencia discursiva.

CRITERIO O DIMENSIÓN C: Organización e integración de ideas

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para organizar ideas, las explicaciones o argumentos; incorporar las citas, referencias y emplear recursos lingüísticos que aseguren la coherencia y cohesión del texto.

Subcriterios o subdimensiones:

1. **Emplea citas integradas en el texto:** Incorpora cuatro o más citas de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas. Nombre abreviado: citas integradas
2. **Aplica la normativa de citas y referencias:** Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción. Nombre abreviado: citas y referencias. Nombre abreviado: citación y referenciación
3. **Logra coherencia:** El texto expositivo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido. Nombre abreviado: coherencia
4. **Logra cohesión:** Utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma y punto y coma, así como el punto y seguido, y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto. Puede presentar hasta un error. Nombre abreviado: cohesión.

CRITERIO O DIMENSIÓN D: Uso de la lengua

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para producir textos escritos con corrección idiomática.

Subcriterios o subdimensiones:

1. **Emplea un registro adecuado:** Usa palabras, frases hechas o expresiones que corresponden con el vocabulario formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y a los destinatarios. Nombre abreviado: Registro
2. **Logra adecuación gramatical:** Evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto. No hay discordancias de género, número o persona a nivel morfosintáctico. Nombre abreviado: adecuación gramatical
3. **Evidencia manejo lexical:** No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular. Nombre abreviado: manejo lexical.
4. **Maneja la ortografía:** No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión) en el manejo adecuado de la tildación, las mayúsculas y grafías en el texto. Nombre abreviado: ortografía.

A continuación, se presenta la matriz de la prueba con los criterios (dimensiones) y subcriterios (subdimensiones), incluyendo la descripción de casa uno de ellos.

Matriz de la prueba de producción textos expositivos escritos

criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN TEMÁTICOS	Comprensión del tema y la información	Demuestra conocimiento y comprensión cabales del tema planteado en la consigna y utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizar las ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto expositivo, considerando su estructura formal: Introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto expositivo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento uso de la información	Se evidencia que el texto es producto de un pensamiento lógico ordenado, incluye ideas de los textos leídos bien comprendidas que constituyen o conforman las ideas elaboradas por él como: generalizaciones, inferencias, conclusiones pertinentes y coherentes con lo leído.	5
	Subtotal		

Criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Formulación de idea central rectora	Expresa claramente una idea central que dirige el texto expositivo, revelando coherencia, originalidad y contundencia en su formulación.	5
	Desarrollo de idea central	Desarrolla la idea central de manera clara y coherente mediante tres o más ideas subtemáticas para dar tratamiento a la idea central con claridad y suficiencia.	5
	Presentación de ideas o subtemas diversos.	Presenta las diversas perspectivas o matices del tema para abordarlo en su globalidad, presentándolas creativamente, según las fuentes o textos leídos.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva expositiva completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio.	5
	Subtotal		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS	Citas integradas	Incorpora cuatro o más citas de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Citación y referenciación	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto expositivo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5
	Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma y punto y coma, así como el punto y seguido, y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto. Puede presentar hasta <u>un</u> error.	5
	Subtotal		
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones que corresponden con el vocabulario formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y a los destinatarios.	5
	Adecuación gramatical	Evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto. No hay discordancias de género, número o persona a nivel morfosintáctico.	5
	Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.	5
	Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión) en el manejo adecuado de la tildación, las mayúsculas y grafías en el texto.	5
	Subtotal		
TOTAL			80

B. PARA TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS:

CRITERIO O DIMENSIÓN A: Conocimiento y comprensión temáticos.

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para reconocer y comprender el tema sobre el cual tratará el texto solicitado para redactar, así como la información que se presenta en los textos de apoyo o fuentes brindados en ella.

Subcriterios o subdimensiones:

- 1. *Comprende el tema e información tratados:*** Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Comprende de manera eficiente la información proporcionada en los textos. Nombre abreviado: comprensión del tema e información
- 2. *Planifica la redacción argumentativa:*** Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizarlas ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión. Nombre abreviado: plan de texto.
- 3. *Responde a la consigna solicitada:*** Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente. Nombre abreviado: respuesta a la consigna.
- 4. *Evidencia procesamiento y uso de la información:*** Escribe un texto argumentativo donde se revela claramente un procesamiento y uso lógicos, eficientes y eficaces de la información brindada; es decir, que estos permiten construir una tesis, adoptar una postura, sustentar los argumentos y contraargumentos lógicos, eficaces y convincentes. Nombre abreviado: procesamiento y uso de información

CRITERIO O DIMENSIÓN B: Originalidad y criticidad

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante desarrollar sea explicando o argumentando y contraargumentando la idea central o la tesis y postura que haya presentado en el texto.

Subcriterios o subdimensiones:

- 1. Formula una tesis y postura:** Presenta una introducción impactante que anima la lectura y en ella se incluye todos estos elementos: la exposición de ideas, el contexto, la tesis y la postura personal. Nombre abreviado: tesis y postura.
- 2. Argumenta la postura:** Defiende su tesis y postura de manera contundente utilizando dos o más argumentos convincentes para sustentar sus ideas. Además, presenta uno o más contraargumentos para explorar, con eficacia, más de dos matices de la consigna. Nombre abreviado: argumentos
- 3. Concluye su razonamiento:** Se cierra el texto con una conclusión contundente, como producto de un muy buen razonamiento lógico que incluye abundantes inferencias, generalizaciones, reflexiones y juicios independientes, a partir de lo leído. Nombre abreviado: conclusión razonada.
- 4. Emplea una secuencia discursiva argumentativa:** Todo el texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio y un juicio independiente. Nombre abreviado: secuencia discursiva.

CRITERIO O DIMENSIÓN C: Organización e integración de ideas.

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para organizar ideas, las explicaciones o argumentos; incorporar las citas, referencias y emplear recursos lingüísticos que aseguren la coherencia y cohesión del texto.

Subcriterios o subdimensiones:

- 1. Emplea citas integradas en el texto:** Incorpora tres citas o más de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas. Nombre abreviado: citas integradas

2. **Aplica la normativa de citas y referencias:** Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción. Nombre abreviado: citación y referenciación
3. **Logra coherencia:** El texto argumentativo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido. Nombre abreviado: coherencia.
4. **Logra cohesión:** Presenta muy buen nivel de cohesión. Utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma, punto y coma, punto y seguido y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto. Nombre abreviado: cohesión.

CRITERIO O DIMENSIÓN D: Uso de la lengua

Este criterio tiene por objetivo evaluar la habilidad del estudiante para producir textos escritos con corrección idiomática.

Subcriterios o subdimensiones:

1. **Logra adecuación gramatical:** Presenta un alto nivel de adecuación gramatical a lo largo del texto. Nombre abreviado: adecuación gramatical
2. **Emplea un registro adecuado:** El registro empleado en todo el texto es formal, adecuado al propósito comunicativo. Nombre abreviado: registro.
3. **Evidencia manejo lexical:** Presenta un texto con alto nivel en el manejo lexical; es decir, con propiedad o pertinencia, corrección, riqueza de vocabulario; ausencia de redundancias y solecismos. Nombre abreviado: manejo lexical.
4. **Maneja la ortografía:** Presenta muy buen nivel de corrección ortográfica en el manejo adecuado de la tildación en el texto, de las mayúsculas y grafías en el texto. Nombre abreviado: ortografía.

A continuación, se presenta la matriz de la prueba con los criterios (dimensiones) y subcriterios (subdimensiones), incluyendo la descripción de cada uno de ellos.

Matriz de la prueba de producción de textos argumentativos escritos

criterio	Subcriterio	Indicadores	Puntaje esperado
CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN TEMÁTICOS	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Comprende de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizarlas ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento y uso de información	Escribe un texto argumentativo donde se revela claramente un procesamiento y uso lógicos, eficientes y eficaces de la información brindada; es decir, que estos permiten construir una tesis, adoptar una postura, sustentar los argumentos y contraargumentos lógicos, eficaces y convincentes.	5
	TOTAL		
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Tesis y postura	Presenta una introducción impactante que anima la lectura y en ella se incluye todos estos elementos: la exposición de ideas, el contexto, la tesis y la postura personal.	5
	Argumentos	Defiende su tesis y postura de manera contundente utilizando tres o más argumentos convincentes para sustentar sus ideas. Además, presenta uno o más contraargumentos para explorar, con eficacia, más de dos matices de la consigna.	5
	Conclusión razonada	Se cierra el texto con una conclusión contundente, como producto de un muy buen razonamiento lógico que incluye abundantes inferencias, generalizaciones, reflexiones y juicios independientes, a partir de lo leído.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio y un juicio independiente.	5
	TOTAL		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS	Citas integradas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Normativa de citas y referencias	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto argumentativo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5
	Cohesión	Presenta muy buen nivel de cohesión: utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma, punto y coma, punto y seguido y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto	5
	TOTAL		

Criterio	Subcriterio	Indicadores	Puntaje esperado
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Presenta un alto nivel de adecuación gramatical a lo largo del texto.	5
	Adecuación gramatical	El registro empleado en todo el texto es formal, adecuado al propósito comunicativo	5
	Manejo lexical	Presenta un texto con alto nivel en el manejo lexical; es decir, con propiedad o pertinencia, corrección, riqueza de vocabulario; ausencia de redundancias y solecismos.	5
	Ortografía	Presenta muy buen nivel de corrección ortográfica en el manejo adecuado de la tildación en el texto, de las mayúsculas y grafías en el texto.	5
	TOTAL		
TOTAL			80 puntos

ANEXO 2:**NIVELES Y RANGOS DE VALORACIÓN**

En ambos casos (textos expositivos y argumentativos) los niveles en que se ponderan cada subcriterio o subdimensión expresada en indicadores en la matriz de operativización de la variable, como la prueba general son:

Nivel	Descripción del nivel	Rango de valores	
		Del subcriterio o subdimensión	De la prueba en general (Variable dependiente)
EN INICIO	Muy buen desempeño. Muestra los aprendizajes previstos para el grado	1 - 2	0 - 29
EN PROCESO	Desempeño mínimo esperado. Muestra aprendizajes previstos para continuar en el grado	3	3 - 53
SATISFACTO RIO	Limitados desempeños. Muestra dificultades en el logro de los aprendizajes previstos para el grado.	4 - 5	54 - 80

ANEXO 3:

Lista de cotejo para evaluar el Programa didáctico Combaprotex

dimensión	subdimensión	SÍ	NO
Base teórica: Sustento psicológico Sustento pedagógico Sustento lingüístico	Obedece al desarrollo neuronal y síquico del estudiante		
	Concordante con los procesos pedagógicos y cognitivos de la enseñanza aprendizaje		
	Sigue el proceso “practica-teoría- práctica.		
	Obedece al enfoque comunicativo y aporte de las disciplinas modernas del lenguaje		
Aplicabilidad	Es reproducible por otro docente		
	Es aplicable a diferentes tipos de texto		
	Es fácil de operar para el docente		
	Es fácil de aplicar para el estudiante		
Efectividad	Permite el dominio conceptual y aplicativo de las estructuras, conectores y referentes		
	Permite el dominio conceptual y aplicativo de los mecanismos o formas de desarrollo de ideas principales en párrafos		
	Produce cambios en capacidad discursiva expositiva y argumentativa.		
	Produce cambios en la capacidad de producción textual.		
Consolidado			

ANEXO 4

PRUEBA DE ENTRADA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS



**PRUEBA DE ENTRADA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

Apellidos y Nombres:

.....

DNI:

COAR:

GRADO: 3° de secundaria

Fecha: de marzo de 2016

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- Tiempo establecido: 120 minutos para cada prueba: la primera consiste en leer, planificar y redactar un texto expositivo (120 minutos); la segunda, en leer, planificar y redactar un texto argumentativo (120 minutos).
- No abras esta prueba hasta que te autoricen.
- Cuando una frase o palabra quieras que NO sea corregida por el evaluador, táchala con solo una línea (no necesitas borrar)
- La puntuación máxima para esta prueba es 80 puntos, se recomienda leer la matriz de evaluación donde se ve claramente qué se califica.
- Verifica que este cuadernillo contenga 12 páginas

INDICACIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 sobre la **Legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos**. En cada uno de ellos, hay un abordaje diferente del tema, en tanto a su contenido y a su forma. Utiliza esta información para “escribir un texto expositivo” y explicar o exponer el tema, partiendo de una idea central que debes formular claramente.

Lee con atención los textos 1, 2 y 3 sobre la **Legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos**. En ellos hay un tratamiento distinto del tema en cuanto a su contenido y forma. Utiliza esta información para expresar tu opinión y postura en un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

TEXTO 1

LA PENA DE MUERTE *Pena de muerte en el marco de la ONU*

La Organización de las Naciones Unidas desde su fundación ha manifestado preocupación por el tema de la pena de muerte, así el 20 de noviembre de 1959 en su resolución 1396, la Asamblea General invitó al Consejo Económico y social a iniciar un estudio sobre la pena capital, por lo que la Secretaría preparó los respectivos informes a partir de 1962, 1967 y 1973. Dicha asamblea, en su resolución 2857 del 20 de diciembre de 1971, afirmó que el objetivo principal era restringir progresivamente el número de delitos en los que se incurre con dicha pena, sin perder de vista la conveniencia de abolirla en todos los países. Luego del análisis de las respuestas recibidas, estas se clasificaron en: abolicionistas, es decir, que no proveen la pena de muerte en sus legislaciones ni para los delitos comunes ni para los militares; abolicionistas de facto, querían mantener la pena de muerte en delitos comunes, pero no han ejecutado a nadie durante los últimos años, cuando menos; y retencionistas, en las que la pena de muerte está vigente y ya ha habido ejecuciones. Actualmente, hay más países retencionistas de la pena de muerte, a los cuales se les pueden sumar los abolicionistas de facto y los abolicionistas para los delitos comunes únicamente, pues en los dos últimos casos se encuentra contemplada y vigente la pena capital.

Pena de muerte y Derechos Humanos.

En 1946 el Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas, creó la Comisión de Derechos Humanos, la cual debería elaborar un catálogo de los mismos, así como un mecanismo internacional para su protección. El primer documento

creado para estos fines fue adoptado el 10 de diciembre de 1948 bajo el nombre de Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común que planteaba la protección internacional de los derechos humanos. Fue elaborada dada la necesidad de despertar la inspiración de individuos e instituciones a promover, mediante la enseñanza y educación, el respeto a tales derechos y libertades, así como a asegurar su reconocimiento y aplicación universal. La Asamblea General proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que cita que "todo individuo tiene derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona". Como se puede inferir, en este artículo se encuentra establecido el derecho a la existencia; el derecho a la vida que es el derecho fundamental por antonomasia, ya que es el supuesto de todos los demás derechos de la persona humana; sin él carecen de relevancia los restantes.

Zamudio, T. (S. f.). Cuestiones jurídicas y bioéticas entorno a la Muerte: Pena de muerte: ética y política. Adaptado de: http://muerte.bioetica.Org/clas/muerte10.htm#_Toc156554192

Texto 2

INDONESIA CASTIGARÁ CON PENA DE MUERTE A VIOLADORES DE MENORES

Ante una reciente ola de caso de abusos sexuales contra menores de edad, el gobierno de Indonesia aprobó esta medida.

26 de mayo del 2016.

En Indonesia, el asalto sexual de menores de edad podrá acarrear la pena de muerte. Esto según una reforma legal aprobada por el presidente del país, Joko Widodo, tras varios casos de violaciones de niñas, informó hoy la prensa local. Cabe señalar que este país asiático también presenta casos de mano de obra infantil.”

Castración y pena de muerte

El nuevo decreto, que modifica la ley de protección de los menores de 2002, también prevé aplicar la castración química de los violadores y su seguimiento con un chip electrónico, según el portal "The Jakarta Globe". La pena capital es la pena máxima



Además del abuso sexual y del trabajo infantil, los menores en Indonesia se han visto amenazados por el reclutamiento del Estado Islámico | Fuente: brillante.co

prevista por esta enmienda que también prevé la cadena perpetua y sitúa como mínimo castigo condenas de diez años de cárcel.

Medida de emergencia

"La ley ha sido diseñada para abordar la urgencia causada por los crímenes sexuales contra los niños, que han aumentado de forma significativa", dijo Widodo en la presentación anoche del decreto. "Los crímenes extraordinarios requieren una gestión extraordinaria (...) Esperamos que esta regulación tenga efectos disuasorios y reduzca los crímenes sexuales contra los menores", añadió. En general, la situación de la mujer no es la mejor en Indonesia...

Indonesia indignada

El endurecimiento de la ley fue aprobado después de que una niña de 14 años sufriera el mes pasado una violación en grupo en Bengkulu, en la isla de Sumatra, en el oeste del archipiélago. El suceso generó una oleada de protestas y demandas de varias organizaciones para reformar una ley que hasta ahora preveía una pena máxima de 14 años de cárcel para los violadores. Según la comisión nacional sobre la violencia contra las mujeres en Indonesia se registran 35 casos de asalto sexual contra mujeres cada día. EFE

RPP Noticias (26 de mayo de 2016). *Indonesia castigará con pena de muerte a violadores de menores*. Recuperado el 27 de mayo de 2016 de <http://rpp.pe/mundo/asia/indonesia-castigara-con-pena-de-muerte-a-violadores-de-menores-noticia-965682>

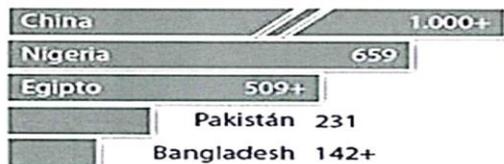
Texto 3

AUMENTO DE SENTENCIAS A MUERTE EN 2014

Un número alarmante de países están usando la pena de muerte para enfrentar amenazas reales o percibidas a la seguridad estatal, según Amnistía Internacional

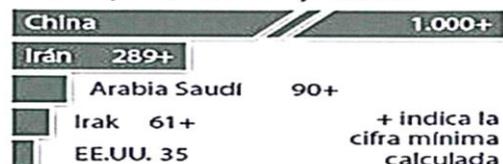
SENTENCIAS A MUERTE: Excluyendo a China, 2.466 personas fueron sentenciadas a la pena capital en 2014 – 28% más que 2013

Cinco países con más sentencias

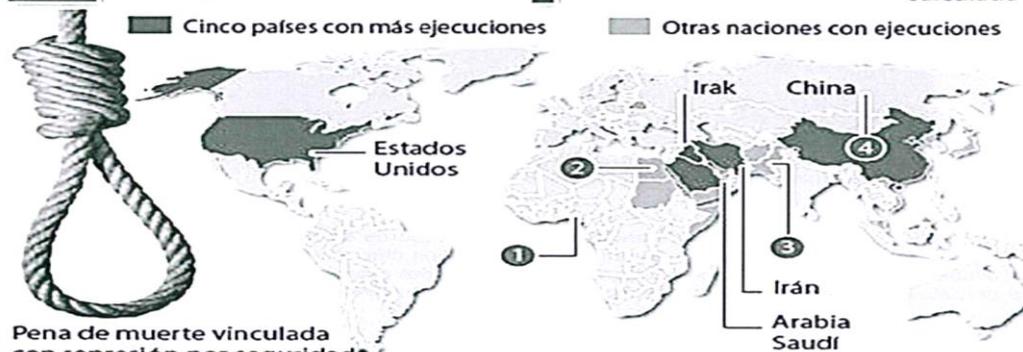


EJECUCIONES: Excluyendo a China, 607 fueron ejecutadas en 2014 – 22% menos que en 2013

Cinco países con más ejecuciones



+ indica la cifra mínima calculada



Penas de muerte vinculadas con represión por seguridad*

1 Nigeria: Decenas de soldados sentenciados a muerte el año pasado tras ser condenados por motín en el conflicto armado con el grupo islamista Boko Haram

2 Egipto: Cientos de personas sentenciadas a muerte en juicios masivos en los años pasados en la represión de islamistas. Son juicios "sin precedentes" según la ONU

3 Pakistán: El gobierno ha retirado una moratoria de siete años a las ejecuciones tras la masacre, de diciembre de 2014, perpetrada por los talibanes en una escuela en Peshawar

4 China: Ha usado la pena capital como una herramienta en una campaña caracterizada por las autoridades como una respuesta al terrorismo en la Región Autónoma Uigur de Xinjiang

*Sólo países selectos

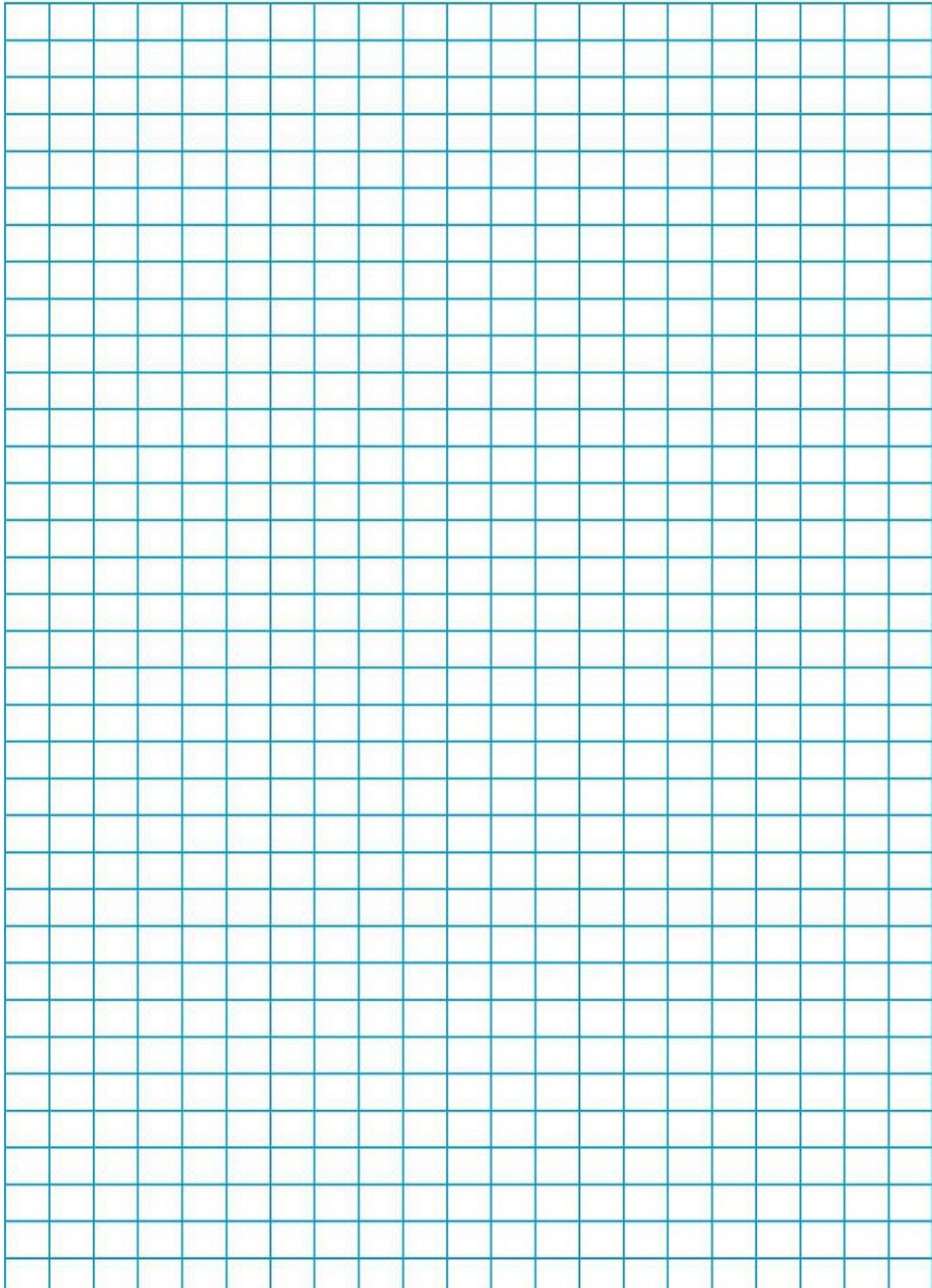
Fuente: © GRAPHIC NEWS

El País (2 de abril de 2015). *Hay más sentenciados a muerte*. Recuperado el 24 de mayo de 2016 de <http://www.elpais.com.uy/mundo/hay-mas-sentenciados-muerte.htm>

Consigna día 1:

Luego de leer estos 03 textos debes plantear la escritura de un texto expositivo propio donde expliques o expongas el tema partiendo de **una afirmación general o idea central** sobre este. Primero, elabora tu plan de texto (en sinopsis, esquema, etc.) en la hoja a cuadros; luego, en las hojas rayadas, escribe tu texto considerando: 1 párrafo de introducción, 03 párrafos de desarrollo y 01 párrafo de conclusión. Ponle un título adecuado.

PLAN DE TEXTO EXPOSITIVO

A large grid of graph paper, consisting of 20 columns and 30 rows of small squares, intended for writing a text plan.

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, providing a template for writing.

MATRIZ DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS

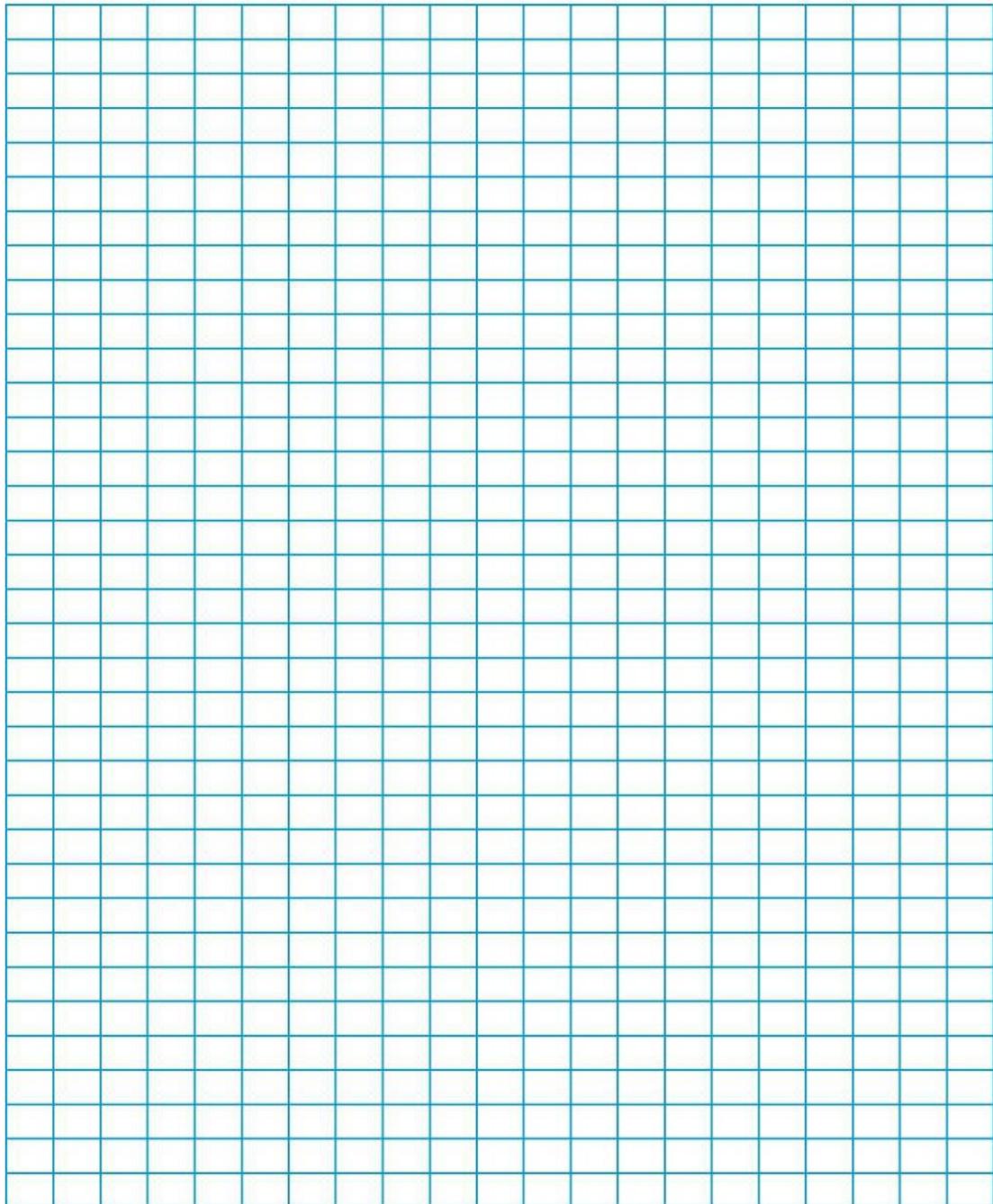
Criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
CRITERIO A: COMPRESIÓN DE TEXTOS	Comprensión del tema y la información	Demuestra conocimiento y comprensión cabales del tema planteado en la consigna y utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizar las ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto expositivo, considerando su estructura formal: Introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto expositivo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento o uso de la información	Se evidencia que el texto es producto de un pensamiento lógico ordenado, incluye ideas de los textos leídos bien comprendidas que constituyen o conforman las ideas elaboradas por él como: generalizaciones, inferencias, conclusiones pertinentes y coherentes con lo leído.	5
	Subtotal		
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Formulación de idea central rectora	Expresa claramente una idea central que dirige el texto expositivo, revelando coherencia, originalidad y contundencia en su formulación.	5
	Desarrollo de idea central	Desarrolla la idea central de manera clara y coherente mediante tres o más ideas subtemáticas para dar tratamiento a la idea central con claridad y suficiencia.	5
	Presentación de ideas o subtemas diversos.	Presenta las diversas perspectivas o matices del tema para abordarlo en su globalidad, presentándolas creativamente, según las fuentes o textos leídos.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva expositiva completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio.	5
	Subtotal		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS	Citas integradas	Incorpora cuatro o más citas de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Citación y referenciación	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citación y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto expositivo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5
	Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma y punto y coma, así como el punto y seguido, y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto. Puede presentar hasta <u>un</u> error.	5
	Subtotal		

Criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones que corresponden con el vocabulario formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y a los destinatarios.	5
	Adecuación gramatical	Evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto. No hay discordancias de género, número o persona a nivel morfosintáctico.	5
	Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.	5
	Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión) en el manejo adecuado de la tildación, las mayúsculas y grafías en el texto.	5
	Subtotal		20
TOTAL			80

CONSIGNA DÍA 2:

Después de releer los 03 textos, debes plantear la escritura de un texto argumentativo donde claramente expreses y **argumentes tu opinión sobre la legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos en el Perú**, revelando con claridad tu postura sobre ello. Primero, en la hoja a cuadros, formula tu plan de texto; luego, en la página a rayas, escribe el texto argumentativo considerando: párrafo de introducción, párrafos de desarrollo (02 argumentos y 01 contraargumento) y párrafo de conclusión. Ponle un título adecuado.

PLAN DE TEXTO ARGUMENTATIVO

A large grid of graph paper with 20 columns and 30 rows, intended for writing a text plan.

MATRIZ DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Criterios	Sub - criterios	Indicadores	Puntaje esperado
CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Comprende de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizarlas ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento y uso de información	Escribe un texto argumentativo donde se revela claramente un procesamiento y uso lógicos, eficientes y eficaces de la información brindada; es decir, que estos permiten construir una tesis, adoptar una postura, sustentar los argumentos y contraargumentos lógicos, eficaces y convincentes.	5
	TOTAL		
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Tesis y postura	Presenta una introducción impactante que anima la lectura y en ella se incluye todos estos elementos: la exposición de ideas, el contexto, la tesis y la postura personal.	5
	Argumentos	Defiende su tesis y postura de manera contundente utilizando tres o más argumentos convincentes para sustentar sus ideas. Además, presenta uno o más contraargumentos para explorar, con eficacia, más de dos matices de la consigna.	5
	Conclusión razonada	Se cierra el texto con una conclusión contundente, como producto de un muy buen razonamiento lógico que incluye abundantes inferencias, generalizaciones, reflexiones y juicios independientes, a partir de lo leído.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio y un juicio independiente.	5
	TOTAL		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E	Citas integradas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Normativa de citas y referencias	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto argumentativo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5

Criterios	Sub - criterios	Indicadores	Puntaje esperado
	Cohesión	Presenta muy buen nivel de cohesión: utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma, punto y coma, punto y seguido y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto	5
TOTAL			20
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Presenta un alto nivel de adecuación gramatical a lo largo del texto.	
	Adecuación gramatical	El registro empleado en todo el texto es formal, adecuado al propósito comunicativo	
	Manejo lexical	Presenta un texto con alto nivel en el manejo lexical; es decir, con propiedad o pertinencia, corrección, riqueza de vocabulario; ausencia de redundancias y solecismos.	
	Ortografía	Presenta muy buen nivel de corrección ortográfica en el manejo adecuado de la tildación en el texto, de las mayúsculas y grafías en el texto.	
	TOTAL		
TOTAL			80 puntos

PRUEBA DE ENTRADA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS



Apellidos y Nombres:

.....

DNI:

COAR:

GRADO: 3° de secundaria

Fecha: de marzo de 2016

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- Tiempo establecido: 120 minutos para cada prueba: la primera consiste en leer, planificar y redactar un texto expositivo (120 minutos); la segunda, en leer, planificar y redactar un texto argumentativo (120 minutos).
- No abras esta prueba hasta que te autoricen.
- Cuando una frase o palabra quieras que NO sea corregida por el evaluador, táchala con solo una línea (no necesitas borrar)
- La puntuación máxima para esta prueba es 80 puntos, se recomienda leer la matriz de evaluación donde se ve claramente qué se califica.
- Verifica que este cuadernillo contenga 12 páginas

INDICACIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 sobre la **Legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos**. En cada uno de ellos, hay un abordaje diferente del tema, en tanto a su contenido y a su forma. Utiliza esta información para “escribir un texto expositivo” y explicar o exponer el tema, partiendo de una idea central que debes formular claramente.

Lee con atención los textos 1, 2 y 3 sobre la **Legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos**. En ellos hay un tratamiento distinto del tema en cuanto a su contenido y forma. Utiliza esta información para expresar tu opinión y postura en un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

Texto 1

En estos países la marihuana es legal para tratar males de salud

Jueves 09 de febrero del 2016 | 08:25

Aceite de marihuana, cápsulas y cremas tienen gran demanda en el mercado negro peruano ante la falta de una legislación.



Chile, Colombia y Uruguay son los países de Sudamérica en los cuales se comercializa legalmente el cannabis.

Diego Daza
@DazaConZeta

Los productos medicinales en base a marihuana para controlar los síntomas de enfermedades graves tienen cada vez más demanda. Estas necesidades terapéuticas han ocasionado que varios países alrededor del mundo permitan su uso para tratar dolores y controlar ciertos males a pesar de no contar con el respaldo científico.

En Perú, el tema no se ha discutido. ¿Las consecuencias? Que algunas personas suministren estos productos de manera clandestina y que incluso se fabriquen con total

cuidado para estar al margen de la ley. También compran el aceite de marihuana, cápsulas o cremas de cannabis en tiendas online, como Amazon, donde hay productos de hasta 20 dólares.

"Mi hija sufre de epilepsia y convulsiona de cinco a seis veces al día. Con el cannabis medicinal ha bajado su crisis", decía una madre al argumentar por qué adquiriría el aceite de marihuana.

En no pocos países, este tema ya se abordó y ha encontrado un sustento legal.

El cannabis en Sudamérica

Un informe de Alejandro Gaviria Uribe, actual ministro de Salud y Protección Social de Colombia, destaca las experiencias de Chile y Estados Unidos en el uso de la marihuana para tratamientos medicinales.

En el caso de Chile existe una página oficial para que la población esté enterada sobre cómo acceder a este medicamento derivado de la marihuana. CannabisChile.cl es el portal web autogestionado por voluntarios especialistas en el cual se instruye a la población chilena sobre cómo acceder a este producto.



¿Cómo acceder a un tratamiento medicinal de Cannabis en Chile? ¿Dónde comprar Aceite de Cannabis? ¿Cómo accedo a un tratamiento de Cannabis en Chile? Y si decido cultivar, ¿cómo me protejo legalmente? Esas son algunas de las interrogantes que se resuelven con información veraz. En 2016, Colombia y Uruguay se unieron a la lista de naciones que aprueban el uso de cannabis para tratamientos medicinales. Ambos países, desde sus sitios web oficiales, informan a la población sobre cuáles son los derechos y deberes de las personas al

tratar con estos productos derivados de la marihuana.

Colombia, desde el sitio web de su Ministerio de Salud, mantiene publicado todos los requisitos si es que algún productor de cannabis desea comercializar su producto. Estas medidas empezaron a implementarse desde el 18 de mayo de 2016.

En tanto, en Uruguay, la Junta Nacional de Drogas (que es una instancia del Gobierno de este país) dio el aviso en marzo de 2016 que las farmacias de todo su territorio pueden comprar y vender cannabis.

Esta política se dio gracias a un acuerdo entre el Instituto de Regulación y Control del Cannabis (IRCCA) y las asociaciones de farmacias de todo el país uruguayo. (Centro de Farmacias del Uruguay, Asociación de Farmacias del Interior y Cámara Uruguaya de Farmacias y Afines).



En México, en abril de 2016, hubo un debate nacional en el cual se abordó el uso legal de la marihuana medicinal. En esta reunión, se juntaron especialistas, investigadores, académicos, profesionales de la medicina, derecho, psicología, entre otros.

¿Cuál fue el resultado de esto? Que, en diciembre del año pasado, el Senado de México aprobó (con 98 votos a favor y 7 en contra) la utilización de la marihuana con fines medicinales. Lo único que falta es que el Congreso apruebe este dictamen para que esta nación pueda comercializar cannabis con fines médicos, legalmente.

Por último, el informe del ministro colombiano Alejandro Gaviria Uribe, el cual fue publicado el 23 de octubre de 2014, precisa que los países de Europa en donde está legalizado el uso de marihuana con fines medicinales son Alemania, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia y Reino Unido.

Daza, D. (9 de febrero de 2016). En estos países la marihuana es legal para tratar males de salud. **Perú21**. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/cannabis-medicinal-estos-paises-marihuana-legal-usos-medicinales->

2270258

Texto 02

¿Puede el cannabis tratar las convulsiones epilépticas?

Nueva evidencia sugiere que un derivado químico de la marihuana podría ser un tratamiento efectivo para pacientes que sufren de formas de **epilepsia**¹ resistentes a los fármacos.

Diana Kwon

22 de enero de 2016

Charlotte Figi, una niña de Colorado de ocho años de edad que vive con síndrome de Dravet, una forma rara y debilitante de epilepsia, se convirtió en una persona pública en 2013, cuando se conoció la noticia de que la marihuana medicinal había sido capaz de hacer lo que otros fármacos no habían logrado: reducir drásticamente sus convulsiones. Ahora, una nueva investigación científica proporciona evidencia de que el cannabis puede ser un tratamiento efectivo para un tercio de los pacientes con epilepsia que, como Charlotte, tienen una forma de la enfermedad que es resistente al tratamiento.

Orrin Devinsky, neurólogo del Centro Médico Langone de la Universidad de Nueva York, y sus colegas provenientes de múltiples centros de investigación, publicaron el mes pasado en *The Lancet Neurology* los resultados del estudio más grande que hasta la fecha se haya hecho de un medicamento con base de cannabis para tratar epilepsia resistente a otros tratamientos. Los investigadores trataron a 162 pacientes con un extracto que contiene 99% de cannabidiol (CBD), un producto químico no psicoactivo² de la marihuana, y los monitorearon durante 12 semanas. El tratamiento

¹ Enfermedad del sistema nervioso, debida a la aparición de actividad eléctrica anormal en la corteza cerebral, que provoca ataques repentinos caracterizados por convulsiones violentas y pérdida del conocimiento.

² Sustancias que son capaces de inhibir el dolor, modificar el estado anímico o alterar las

se administró como complemento a los medicamentos que los pacientes ya estaban recibiendo y el ensayo fue abierto, es decir, todos los participantes sabían lo que estaban recibiendo.

Los investigadores reportaron que la intervención redujo las convulsiones motoras en un número similar a lo que lo hacen los fármacos disponibles (una media de 36,5%) y el 2% de los pacientes se liberó completamente de sus crisis. Adicionalmente, 79% de los pacientes reportaron efectos adversos, como somnolencia, diarrea y fatiga, aunque sólo el 3% abandonó el estudio debido a eventos adversos. "Me sorprendió un poco que el número total de efectos secundarios fuera bastante alto, pero parece que la mayoría de ellos no eran razón suficiente como para que los pacientes abandonaran la medicación", dice Kevin Chapman, profesor de neurología y pediatría en la Escuela de Medicina de la Universidad de Colorado, y quien no participó en el estudio.

Historias de las capacidades del cannabis para aliviar las convulsiones han existido desde hace unos 150 años, pero el interés por la marihuana medicinal ha aumentado considerablemente en la última década con la ayuda de campañas de legalización. En particular, los pacientes y los científicos han comenzado a centrarse en los beneficios potenciales del CBD, uno de los principales compuestos del cannabis. A diferencia de tetrahidrocannabinol (THC), que es responsable de sus efectos eufóricos, el CBD no "droga" o plantea el mismo tipo de riesgos que los investigadores han identificado para el THC, tales como la adicción y el deterioro cognitivo. En su lugar, los estudios han demostrado que puede actuar como un anticonvulsivo y puede incluso tener efectos antipsicóticos³.

Puede que haya un aumento en la evidencia que sugiere que el CBD es eficaz contra la epilepsia resistente al tratamiento, pero los científicos todavía saben muy poco acerca de cómo funciona. Solo saben que hay una probabilidad de que sea "completamente diferente a cualquier otra droga anticonvulsiva que conocemos", tal como lo señala Devinsky. Eso es algo bueno, señala él: "Uno de los temores es que, debido a la forma en que los medicamentos son probados y evaluados, hemos acabado con una gran cantidad de drogas que son muy similares".

Los investigadores, entre ellos los que participaron en el estudio publicado en diciembre pasado, esperan hacer frente a estas limitaciones con ensayos clínicos ciegos y con placebo⁴ controlado que se están llevando a cabo actualmente para probar los efectos del CBD en personas que sufren de Dravet y el síndrome de Lennox-Gastaut, otra forma de epilepsia resistente a los medicamentos. Mientras tanto la mayoría de los médicos e investigadores, incluidos los que participaron en el ensayo clínico, aconsejan tener un "optimismo cauteloso" al considerar el CBD como tratamiento de la epilepsia.

percepciones.

³ Son fármacos que comúnmente, aunque no exclusivamente, se usan para el tratamiento de las psicosis, esquizofrenia, entre otras enfermedades.

⁴ Es una sustancia farmacológicamente inerte que se utiliza por sus efectos calmantes e inhibitorios.

"Creo que, basándonos en la evidencia que tenemos, si un niño ha intentado múltiples fármacos que son estándar y la epilepsia sigue siendo grave y disminuye la calidad de vida, entonces los riesgos de probar CBD podrían considerarse entre bajos y modestos, en el mejor de los casos", dice Devinsky. "[Pero] yo siento que es crítico para nosotros como comunidad científica el obtener [más] datos". Puede que el cannabis sea un tratamiento muy necesario para un puñado de personas con epilepsia, pero por ahora, los pacientes deberían esperar a que los científicos despejen la bruma.

Adaptado de Kwon, D. (22 de enero de 2016). ¿Puede el cannabis tratar las convulsiones epilépticas? **Scientific American. Español.** Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/espanol/noticias/puede-elcannabis-tratar-las-convulsiones-epilepticas/>

Texto 03

Cannabis medicinal, efectos secundarios

20/11/2012

Fuente: *International Associations for Cannabinoid Medicines (IACM)*



Normalmente el cannabis y el THC son bien tolerados, no se conoce ninguna muerte atribuida a su consumo. La dosis letal media en ratas es de 800 a 1.900 mg. (dependiendo de la raza) por kilo de peso por vía oral y no se han registrado casos de muerte en estudios hecho sobre monos tras administrar dosis de hasta 9.000 mg. por kg. por vía oral.

Todos los posibles efectos secundarios son dosis dependientes. Cuando se usa de forma terapéutica, debe comenzarse con dosis bajas e ir incrementándolas lentamente hasta determinarse la dosis individual sin que aparezcan estos efectos indeseados.

Efectos secundarios agudos

Los efectos secundarios físicos más frecuentes son: sedación, euforia ("globo"), disforia⁵, miedo a morir, sentimiento de pérdida de control, afectación de la memoria, alteración de la percepción del tiempo, depresión y alucinaciones. En el caso de que estos síntomas sean intensos, debe apartarse al paciente a un lugar donde se encuentre cómodo y tranquilizarlo hasta que pasen los efectos. Las funciones cognitivas y psicomotrices se ven atenuadas y se puede llegar a observar una discreta disminución de la capacidad psicomotriz hasta pasadas 24 horas de la administración de THC.

Otros efectos secundarios frecuentes descritos son sequedad de boca, alteración en los movimientos, relajación muscular, verborrea⁶, taquicardia y en posición vertical

⁵ La disforia se describe como una emoción desagradable o molesta, como la tristeza (estado de ánimo depresivo), ansiedad, irritabilidad o inquietud. Es el opuesto etimológico de la euforia.

⁶ Empleo excesivo de palabras al hablar.

hipotensión ortostática⁷ y ocasionalmente lipotimia⁸ (en este caso el paciente debe ser acostado), ya que en posición horizontal se detecta un leve aumento de la presión arterial. Otros efectos secundarios más raros son las náuseas y los dolores de cabeza. Todos los efectos secundarios detectados son dosis dependiente y generalmente desaparecen en horas (ocasionalmente hasta 1-3 días) sin tratamiento específico.

Efectos secundarios en una terapia a largo plazo



Se ha descrito desarrollo de tolerancia para muchos de sus efectos, entre ellos los psíquicos, los problemas psicomotrices, el efecto sobre el corazón y la circulación, sobre el sistema hormonal, la presión intraocular y el efecto antiemético⁹. Tolerancia significa que los efectos decrecen con el tiempo durante el uso del cannabis y puede aparecer tras consumo repetido en el transcurso de varias semanas, a distintas dosis y según para los distintos efectos.

El cannabis posee potencial de adicción, la dependencia no debería ser un problema relevante en el caso de ser usado como medicamento, pero no debería de darse síndrome de abstinencia. No se ha descrito dicho síndrome en pacientes que han sido tratados con THC durante mucho tiempo, pero sí en su uso recreativo, consistente en síntomas psíquicos (ansiedad, irritabilidad, insomnio) y físicos (salivación, diarrea).

Puede agravar el curso de una psicosis¹⁰ en personas predispuestas puede acelerar o desencadenar la instauración de un cuadro psicótico¹¹.

Los cannabinoides pueden ejercer complejos efectos sobre las hormonas sexuales masculinas y femeninas, que no tienen relevancia a las bajas dosis empleadas como medicamento. Se han descrito ocasionales ciclos anovulatorios y deterioro de la producción de espermatozoides. En estudio en animales con altas dosis de THC ha producido una importante pérdida de distintos mecanismos del sistema inmune, mientras que a bajas dosis puede producir tanto un efecto inmunosupresor como inmunoestimulador. El cannabis no acelera el curso del VIH/SIDA, aunque la administración crónica de THC puede ser perjudicial en otras situaciones de inmunodepresión individual.

International Associations for Cannabinoid Medicines (20 de noviembre de 2012). **La marihuana medicinal**. Recuperado de <http://www.lamarihuana.com/cannabis-medicinal-efectos-secundarios/>

⁷ Se define como la incapacidad del cuerpo para regular la presión arterial rápidamente. Se produce por cambios súbitos en la posición corporal (al pasar de estar acostado a estar de pie). Normalmente dura unos cuantos segundos o minutos y puede provocar desmayos.

⁸ Pérdida repentina y pasajera del conocimiento que se produce por falta de riego sanguíneo en el cerebro.

⁹ Son sustancias que impiden el vómito (emesis) o la náusea.

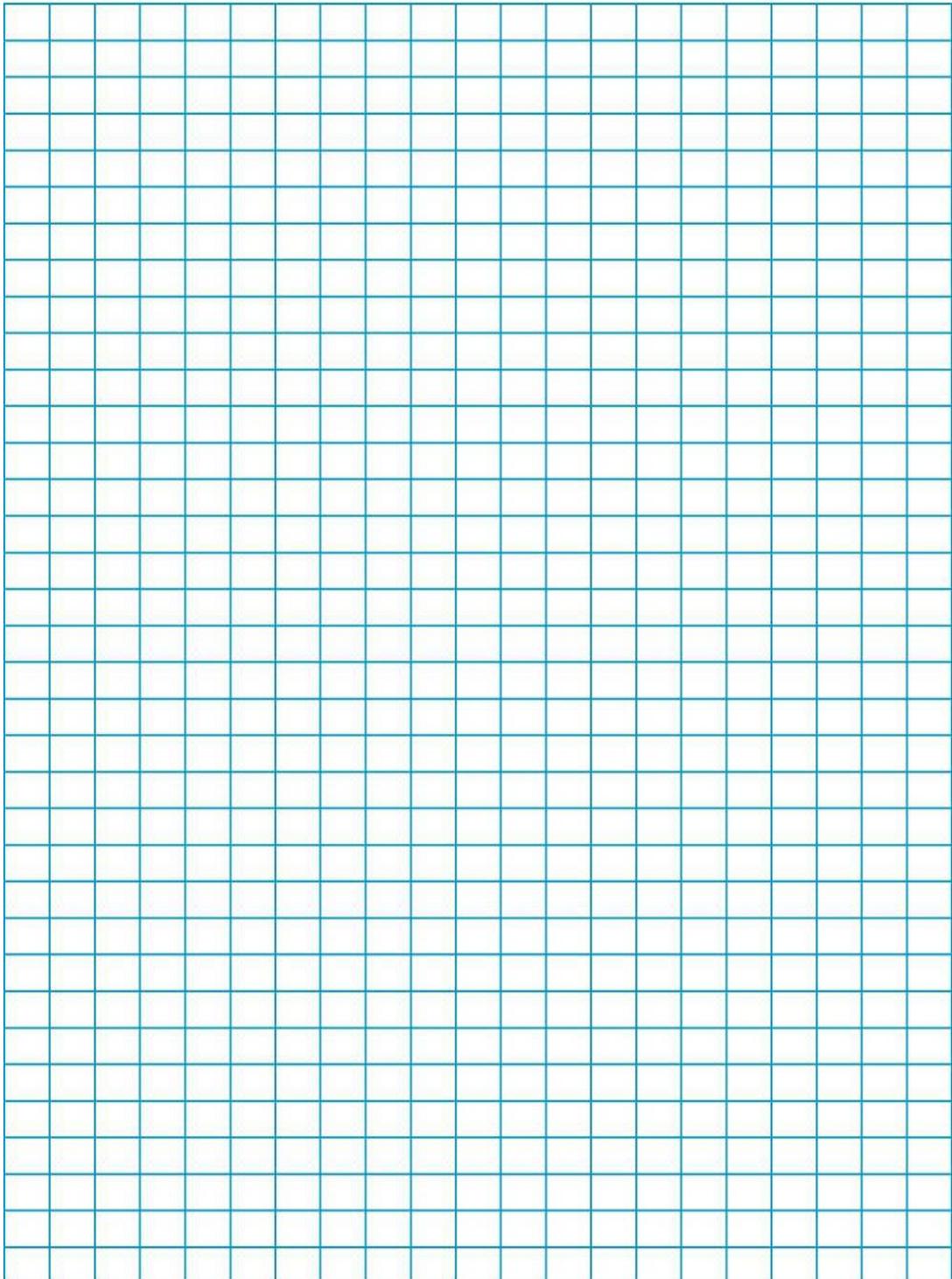
¹⁰ Enfermedad mental grave que se caracteriza por una alteración global de la personalidad presentando síntomas como delirios, alucinaciones o pérdida del contacto con la realidad.

¹¹ Cuadro o trastorno psicóticos se refiere a aquellos trastornos mentales en los que se presentan síntomas psicóticos.

Consigna día 1:

Luego de leer estos 03 textos debes plantear la escritura de un texto expositivo propio donde expliques o expongas el tema partiendo de **una afirmación general o idea central** sobre este. Primero, elabora tu plan de texto (en sinopsis, esquema, etc.) en la hoja a cuadros; luego, en las hojas rayadas, escribe tu texto considerando: 1 párrafo de introducción, 03 párrafos de desarrollo y 01 párrafo de conclusión. Ponle un título adecuado.

PLAN DE TEXTO EXPOSITIVO

A large grid of graph paper with 20 columns and 30 rows, intended for writing a plan of text.

A series of horizontal dashed lines for writing, arranged in several groups with small gaps between them.

MATRIZ DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS

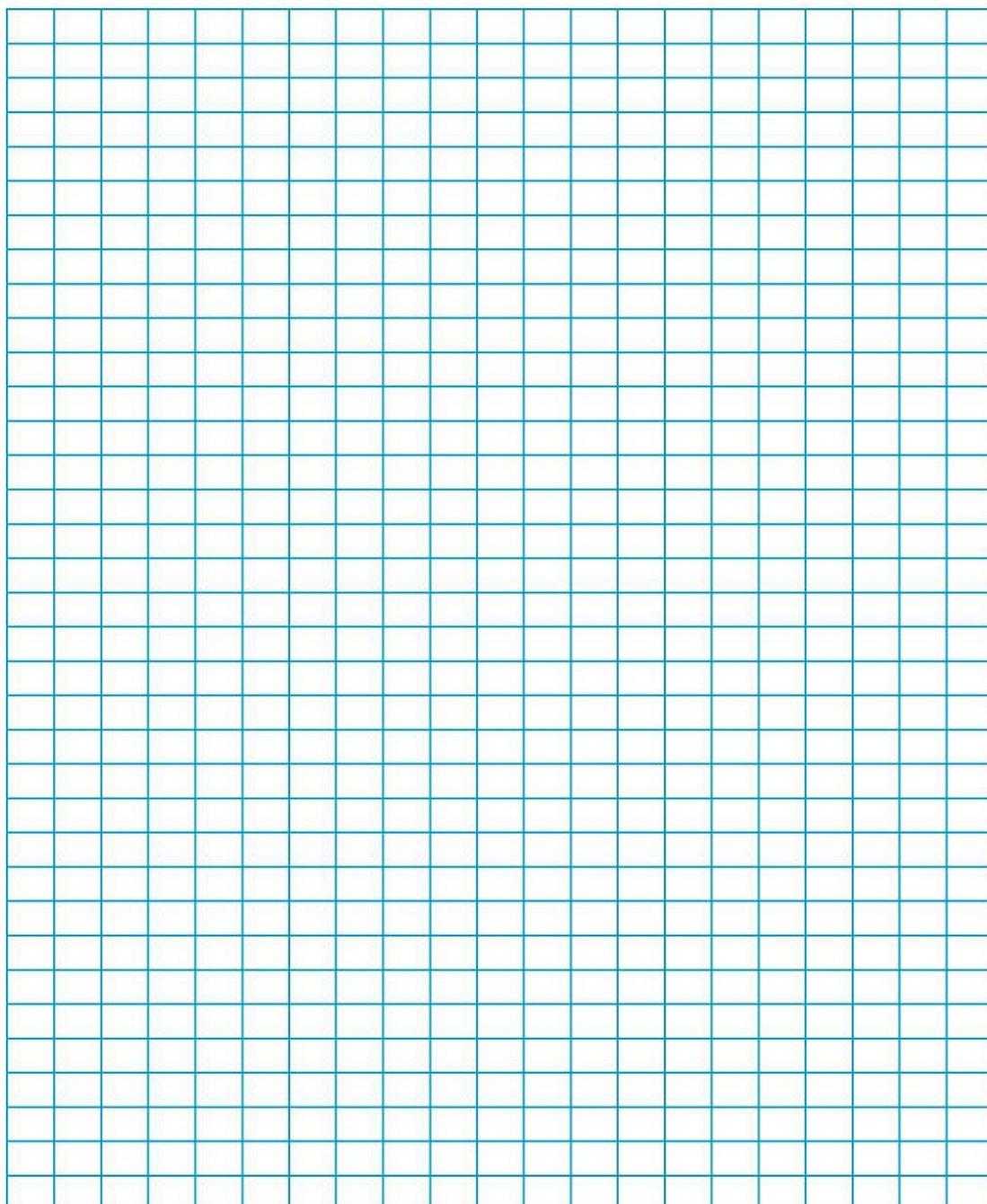
Criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
CRITERIO A: COMPRESIÓN DE TEXTOS	Comprensión del tema y la información	Demuestra conocimiento y comprensión cabales del tema planteado en la consigna y utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizar las ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto expositivo, considerando su estructura formal: Introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto expositivo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento uso de la información	Se evidencia que el texto es producto de un pensamiento lógico ordenado, incluye ideas de los textos leídos bien comprendidas que constituyen o conforman las ideas elaboradas por él como: generalizaciones, inferencias, conclusiones pertinentes y coherentes con lo leído.	5
	Subtotal		
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Formulación de idea central rectora	Expresa claramente una idea central que dirige el texto expositivo, revelando coherencia, originalidad y contundencia en su formulación.	5
	Desarrollo de idea central	Desarrolla la idea central de manera clara y coherente mediante tres o más ideas subtemáticas para dar tratamiento a la idea central con claridad y suficiencia.	5
	Presentación de ideas o subtemas diversos.	Presenta las diversas perspectivas o matices del tema para abordarlo en su globalidad, presentándolas creativamente, según las fuentes o textos leídos.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva expositiva completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio.	5
	Subtotal		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS	Citas integradas	Incorpora cuatro o más citas de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Citación y referenciación	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto expositivo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intrusiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5
	Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores lógicos, coma y punto y coma, así como el punto y seguido, y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto. Puede presentar hasta un error.	5
	Subtotal		

Criterio	Sub criterio	Descriptor	Valor
	Subtotal		
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones que corresponden con el vocabulario formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y a los destinatarios.	5
	Adecuación gramatical	Evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto. No hay discordancias de género, número o persona a nivel morfosintáctico.	5
	Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.	5
	Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión) en el manejo adecuado de la tildación, las mayúsculas y grafías en el texto.	5
	Subtotal		20
TOTAL			80

Consigna día 2:

Después de releer los 03 textos, debes plantear la escritura de un texto argumentativo donde claramente expreses y **argumentes tu opinión sobre la legalización del consumo de la marihuana con fines terapéuticos en el Perú**, revelando con claridad tu postura sobre ello. Primero, en la hoja a cuadros, formula tu plan de texto; luego, en la página a rayas, escribe el texto argumentativo considerando: párrafo de introducción, párrafos de desarrollo (02 argumentos y 01 contraargumento) y párrafo de conclusión. Ponle un título adecuado.

PLAN DE TEXTO ARGUMENTATIVO

A large grid of graph paper with 20 columns and 30 rows, intended for writing a text plan.

MATRIZ DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Crerios	Sub - criterios	Indicadores	Puntaje esperado
CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Comprende de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5
	Plan de redacción	Elabora un plan de redacción completo y complejo para organizarlas ideas pertinentes, coherentes y precisas que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.	5
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción; es decir, que responde plenamente a la consigna planteada y a todas sus implicancias, de modo pertinente y convincente.	5
	Procesamiento y uso de información	Escribe un texto argumentativo donde se revela claramente un procesamiento y uso lógicos, eficientes y eficaces de la información brindada; es decir, que estos permiten construir una tesis, adoptar una postura, sustentar los argumentos y contraargumentos lógicos, eficaces y convincentes.	5
	TOTAL		
CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD	Tesis y postura	Presenta una introducción impactante que anima la lectura y en ella se incluye todos estos elementos: la exposición de ideas, el contexto, la tesis y la postura personal.	5
	Argumentos	Defiende su tesis y postura de manera contundente utilizando tres o más argumentos convincentes para sustentar sus ideas. Además, presenta uno o más contraargumentos para explorar, con eficacia, más de dos matices de la consigna.	5
	Conclusión razonada	Se cierra el texto con una conclusión contundente, como producto de un muy buen razonamiento lógico que incluye abundantes inferencias, generalizaciones, reflexiones y juicios independientes, a partir de lo leído.	5
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio y un juicio independiente.	5
	TOTAL		
CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS	Citas integradas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo bien integradas al texto que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5
	Normativa de citas y referencias	Siempre utiliza de manera correcta las normas de citado y referencia del estilo APA en su redacción.	5
	Coherencia	El texto argumentativo presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí sin mostrar contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5
	Cohesión	Presenta muy buen nivel de cohesión: utiliza mecanismos de cohesión en el texto, como referentes textuales, conectores	5

Crerios	Sub - criterios	Indicadores	Puntaje esperado
		lógicos, coma, punto y coma, punto y seguido y punto y aparte para establecer conexiones adecuadas entre las frases, oraciones y párrafos; de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, lo cual garantiza, también, la coherencia del texto	
TOTAL			20
CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	Registro	Presenta un alto nivel de adecuación gramatical a lo largo del texto.	
	Adecuación gramatical	El registro empleado en todo el texto es formal, adecuado al propósito comunicativo	
	Manejo lexical	Presenta un texto con alto nivel en el manejo lexical; es decir, con propiedad o pertinencia, corrección, riqueza de vocabulario; ausencia de redundancias y solecismos.	
	Ortografía	Presenta muy buen nivel de corrección ortográfica en el manejo adecuado de la tildación en el texto, de las mayúsculas y grafías en el texto.	
	TOTAL		
TOTAL			80 puntos