



La producción textual como herramienta clave

**para la redacción académica en la
educación superior**

Liz América Chacchi Gabriel

Gloria Idrogo Barboza

Abraham Moisés Huamán Guzmán



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

FONDO
EDITORIAL

Liz América Chacchi Gabriel
Gloria Idrogo Barboza
Abraham Moisés Huamán Guzmán

La producción textual como herramienta clave para la redacción académica en la educación superior



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
Alma Mater del Magisterio Nacional

FONDO
EDITORIAL

La producción textual como herramienta clave para la redacción académica en la educación superior

© **Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle**
Fondo Editorial

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta, Chosica
Lima - Perú

© **Autores:**

Liz América Chacchi Gabriel [<https://orcid.org/0000-0001-7468-6509>]

Gloria Idrogo Barboza [<https://orcid.org/0000-0001-7881-7289>]

Abraham Moisés Huamán Guzmán [<https://orcid.org/0000-0003-2554-2538>]

Primera edición digital: Enero, 2026

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2026-01533

ISBN: 978-612-4148-75-0

DOI: <https://doi.org/10.54942/lacantuta.56>

Corrección de estilo:

Josue Yared Medina Huamán

Diseño y diagramación:

Sol Camila Orozco Rivera

Publicación digital disponible en: <https://fondoeditorial.une.edu.pe>

Libro resultado de investigación (Resolución N° 1077-2024-R-UNE) con revisión por pares ciegos aprobado por el Comité del Fondo Editorial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización previa y por escrito del titular, bajo pena de sanciones legales.

Contenido

Resumen	7
Introducción.....	9
Agradecimiento:	13
Capítulo I: Antecedentes y bases teóricas.....	15
1.1 Antecedentes acerca de la producción textual.....	15
1.2 Producción textual.....	20
1.2.1 Enfoques teóricos sobre el texto	21
1.2.2 Texto.....	22
1.2.3 Estructura del texto	23
1.2.4 Dimensiones del texto	23
1.2.5 Marco referencial sobre la producción textual	24
1.2.6 Dimensiones de la producción textual	26
1.2.6.1 Planificación.....	26
1.2.6.2 Textualización.....	29
1.2.6.3 Reflexión.....	31
1.3 Redacción	32
1.3.1 Enfoque cognitivo de Flower y Hayes (1981)	32
1.3.2 Enfoque sociocultural de Vygotsky (1978)	33
1.3.3 Redactar	34
1.3.4 Estructura de la redacción	35
1.3.4.1 Superestructura.....	35
1.3.4.2 Macroestructura	36
1.3.4.3 Microestructura	36
1.3.5 Dimensiones de la redacción	36
1.3.5.1 Coherencia	36
1.3.5.2 Cohesión.....	37
1.3.5.3 Adecuación.....	38

1.3.6 Puntos clave del porqué de la redacción	38
1.3.6.1 Se desarrolla el pensamiento crítico	38
1.3.6.2 Cumple una función educativa.....	38
1.3.6.3 Desarrolla dimensiones afectivas	39
1.3.6.4 Promueve el dominio lingüístico	39
1.3.6.5 Amplía el contexto social y cultural.....	39
1.3.6.5 Promueve la metacognición.....	40
1.4 Tipología textual.....	40
1.4.1 Modelos teóricos	40
1.4.2 Texto narrativo	43
1.4.3 Texto instructivo	44
1.4.4 Texto descriptivo.....	45
1.4.5 Texto expositivo	47
1.4.6 Texto argumentativo.....	49
Capítulo II: Metodología	53
Capítulo III: Resultados	57
3.1 Comprobación de hipótesis general.....	57
3.2 Prueba de hipótesis específica 1.....	58
3.3 Prueba de hipótesis específica 2	58
3.4 Prueba de hipótesis específica 3.....	59
3.5 Discusión	59
Conclusiones.....	61
Referencias	63
Apéndices	69

Resumen

El presente libro es producto de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el año 2024. El estudio se centra en el recojo de información desde la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el conocimiento de la producción textual (desarrollada en el nivel educativo básico regular) y sobre la redacción (como conocimiento normativo y formal de textos académicos). Las variables se sustentan en enfoques teóricos de la didáctica de la lengua y de la lingüística aplicada, con el propósito de comprender los términos producción y redacción, comúnmente usados como sinónimos; Sin embargo, cada concepto responde a marcos teóricos distintos. Tradicionalmente, la redacción ha sido abordada desde un enfoque normativo y formal, centrado en la corrección gramatical, ortográfica y sintáctica, lo que ha llevado a una enseñanza descontextualizada, basada en ejercicios mecánicos. Posteriormente, el concepto de redacción fue tratado desde una perspectiva cognitiva, entendiéndose como un proceso mental complejo que incluye planificación, textualización y revisión, como proponen Flower y Hayes (1981), y Scardamalia y Bereiter (1987). En las últimas décadas, el enfoque discursivo y comunicativo ha introducido el concepto de producción textual como una práctica social contextualizada. Autores como Dollz y Schneuwly (1997) destacan la importancia de trabajar a partir de los géneros discursivos, integrando aspectos lingüísticos, cognitivos y contextuales, con el fin de asegurar que el texto responda a un propósito comunicativo real. En este marco, el objetivo general de la investigación fue determinar la percepción sobre la producción textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo durante dicho periodo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, correlacional, y una muestra de 60 estudiantes. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada ($r = 0.562$) entre las variables. Se concluye que es necesario fortalecer espacios de formación que integren el proceso de producción textual con la redacción normativa, a fin de desarrollar la competencia en redacción efectiva. Escribir correctamente permite organizar las ideas, desarrollar el pensamiento crítico y comunicarse con claridad: cualidades esenciales para la formación académica y el desempeño profesional.

Introducción

En el campo de educación, específicamente, en la enseñanza de un idioma se recurre a los aportes de la didáctica de la lengua y la lingüística aplicada. Ambos enfoques permiten un panorama completo sobre la evolución de los conceptos de redacción o producción textual. Ambos conceptos han sido objeto de diversas interpretaciones, según los enfoques teóricos adoptados, incluso hasta el punto de que ambas nominaciones sean utilizadas como sinónimos, sobre todo, en contextos escolares o superiores educativos. Sin embargo, es pertinente aclarar que cada uno remite a marcos conceptuales distintos y con implicancias didácticas específicas.

Tradicionalmente, el término redacción ha estado vinculado desde un enfoque normativo y formal, porque este se centra en la corrección ortográfica, gramatical y sintáctica del texto. Es así, como desde esta perspectiva, la acción de redactar es concebida como un procedimiento lineal orientado a la elaboración de un producto textual correcto, desde el punto de vista normativo (Cassany, 1999). Este enfoque ha tenido gran predominio por décadas en las aulas escolares de distintos niveles educativos, puesto que los textos de enseñanza y aprendizaje o los manuales escolares priorizaban las actividades de la correcta redacción. Es decir; la redacción se reducía a la aplicación de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas con ejercicios sueltos sin un contexto específico, dicho de otro modo, descontextualizados.

Posteriormente, otro de los términos que se incorporó en el contexto educativo fue el concepto de redacción, este ha sido abordado desde un enfoque cognitivo. Este estudio teórico cognitivo apuesta en que la redacción viene a ser un proceso mental y de mayor complejidad que involucra subprocesos como la planificación, textualización y revisión. Al respecto, Flower y Hayes (1981) fueron los primeros que propusieron un modelo no lineal sobre el proceso de la redacción. Este fue ampliado por Scardamalia y Bereiter (1987), quienes realizaron una diferencia entre dos estrategias fundamentales: las de *reproducción del conocimiento* y las de *transformación del conocimiento*, que se llevarían a cabo, considerando el nivel de experticia del escritor o del estudiante.

La redacción no se limita a la transcripción de las ideas, sentimientos o cualquier otra expresión, también implica la realización de un proceso activo de construcción y reorganización del pensamiento. En las dos últimas décadas, se ha incorporado el concepto de producción textual, incluso en educación básica se desarrolla como una de las competencias del área de Comunicación, en el marco del enfoque por competencias incorporado por Ministerio de educación del Perú. Es así, cómo se incorpora este término respaldado por los enfoques discursivos y comunicativos, que contemplan a la redacción como una práctica social contextualizada.

Para los autores Dolz y Schneuwly (1997), la producción textual se debe abordar desde los géneros discursivos; es decir, integrar aspectos lingüísticos, cognitivos y contextuales. En esta perspectiva, la producción textual implica un conjunto mayor de habilidades y conocimientos que movilizan capacidades como la acción de escribir correctamente, pensar estratégica y cognitivamente, que se cuente con un propósito comunicativo; y, fundamentalmente se enmarque en un contexto específico (Koch & Elias, 2006).

En ese sentido, este texto se realiza a partir de una investigación realizada en el 2024, con subvención económica, cuyo título radica en dos conceptos principales: producción textual y redacción. El objetivo general de este estudio fue determinar cuál es la percepción sobre la producción textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024. La justificación de la investigación radica en la necesidad de recoger información, desde la percepción directa de los estudiantes universitarios sobre el conocimiento de la producción textual (abordada en años anteriores durante su formación integral como estudiantes del nivel básico regular) y sobre la redacción como el conocimiento normativo y formal, que les permitirá incorporar en sus textos durante su formación profesional.

El estudio optó por un enfoque cuantitativo, diseño no experimental correlacional, muestra no probabilística de 60 estudiantes universitarios de tres Programas de Estudio, quienes cursaron la asignatura general de Lenguaje y Comunicación I. La validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación fue por juicio de expertos, cuyos resultados lo determinaron como aplicable. La fiabilidad se determinó por Alfa de Cronbach para la producción textual con un coeficiente de 0,778 y de 0,758 para el nivel de redacción, los cuales se precisan como aceptables, Para la prueba de normalidad se aplicó el estadístico Kolmogorov-Smirnov, donde se determinó que los datos recolectados no seguían una distribución paramétrica, por tanto, se estableció la prueba paramétrica de Pearson.

La hipótesis general precisa que la percepción sobre la producción textual se relaciona con el nivel de redacción en los estudiantes universitarios del primer ciclo de la especialidad de Inglés-Alemán, Lengua Española y Gastronomía. El coeficiente de correlación de 0,562 determinó correlación positiva moderada; la hipótesis específica 1, una correlación débil de 0,392; la hipótesis específica 2, una correlación positiva moderada de 0,512; y la hipótesis específica 3, de 0,548 una correlación positiva moderada.

Por tanto, se sugiere organizar espacios de sensibilización y realización de talleres para los docentes y estudiantes. Estos deberán ser planificados cuyo objetivo sea la elaboración de un texto académico completo, que involucren las etapas de la producción textual, como proceso; y, la redacción correcta considerando la normativa gramatical, sintáctica y ortográfica. En tal sentido, se preparará al estudiante para enfrentar el mundo laboral competitivo porque no es suficiente saber hablar, también se debe saber cómo decir por escrito lo que se piensa. Saber redactar con claridad y eficacia es una característica ineludible que debe transmitir un buen profesional.

La redacción es una pieza valiosa para desarrollar autonomía y rigor intelectual, herramienta fundamental para la realización de textos académicos, informes, ensayos, proyectos y trabajos de investigación. En síntesis, dedicar tiempo a la práctica de la redacción desde la universidad es fortalecer capacidades de análisis para desarrollar el pensamiento crítico en el futuro profesional.

Agradecimiento:

Al Instituto de Investigación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, por promover espacios de difusión científica y apoyar esta investigación sobre un tema fundamental: la producción y redacción textual, pieza imprescindible en la formación profesional.

Siglas

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

MINEDU: Ministerio de Educación

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Antecedentes y bases teóricas

1.1 Antecedentes acerca de la producción textual

En las últimas décadas, diversos estudios han abordado la producción textual en contextos académicos y educativos en distintos países. En Chile, por ejemplo, Novoa (2024) llevó a cabo una investigación con el objetivo principal de precisar los errores discursivos de 66 producciones escritas de estudiantes extranjeros hispanohablantes, chilenos y extranjeros no hispanohablantes que cursaban el primer y segundo año de carrera profesional subvencionada de la Región de Tarapacá. La metodología aplicada fue el enfoque cuantitativo de diseño transversal. Para la clasificación de los errores discursivos para el análisis de textos, se aplicó el software *Computer Assisted Text Markup and Analysis* (CATMA) 7.0.2., donde se obtuvo errores discursivos en la coherencia y cohesión. Estos resultados demostraron que los estudiantes entre nacionales y extranjeros evidenciaron mayormente errores en la cohesión que, en la coherencia, lo cual, afecta comprensibilidad de los contenidos textuales.

En Colombia, dos especialistas, Gutiérrez y Moya (2024), realizaron una investigación exploratoria enfocada en la redacción, en estudiantes del nivel de doctorado en el ámbito académico y científico. Este estudio abordó los aspectos prácticos de la redacción en el cual fortalecen la interacción y la identidad enunciativa de los profesionales en formación. La muestra comprendió 74 doctorandos de la universidad de La Salle del programa de Educación y Sociedad; quienes respondieron una encuesta en línea y participaron en grupos focales para el análisis de los resultados. La importancia de la investigación radica en la evidencia de que el proceso de redacción está ligada a otros componentes

cuya relación de interdependencia permite la capacidad de redacción; en otras palabras, se puede decir que la redacción académica es multidimensional y que no solo depende de la práctica de la redacción.

Así también, en Panamá, Jaén (2023) examinó que en la asignatura Lenguaje y Comunicación en español, los estudiantes de la Universidad de Panamá utilizan en la redacción de textos expositivos-desarrollados la superestructura, la macroestructura y la microestructura. El enfoque metodológico adoptado fue cuantitativo, con un diseño descriptivo y tipo campo. La muestra consistió en 36 estudiantes que tomaron el curso en el año 2022. La recopilación de datos comprendió la técnica de encuestas, utilizando la práctica calificada como instrumento. El análisis de datos se realizó mediante interpretación descriptiva y porcentual. Entre las conclusiones destaca el diagnóstico del desconocimiento de los estudiantes acerca del uso de estas estructuras en la redacción de textos expositivos, la identificación del déficit discursivo de la estructura textual; así como, la formulación de sugerencias que mejoran redacción.

Ortega (2024), en su artículo científico sobre la redacción académica en educación superior, planteó como propósito mejorar la redacción de textos académicos mediante la implementación de un taller apoyado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo, en la que se aplicó la entrevista en grupos focales como instrumento para la recolección de datos. La muestra estuvo conformada por estudiantes del sexto semestre de los programas de la Escuela Normal del centro de la República Mexicana.

Los resultados permitieron concluir que los estudiantes fortalecieron sus habilidades en la elaboración de ensayos académicos, logrando la producción de 23 trabajos escritos que evidencian los saberes adquiridos a lo largo del taller. Asimismo, se fomentó el hábito de la lectura, lo que contribuyó al enriquecimiento del léxico y la ampliación del conocimiento terminológico en la redacción de textos académicos. Para ello, los participantes exploraron repositorios institucionales, bases de datos y sitios especializados, accediendo a fuentes de información confiables y actualizadas.

Durante el desarrollo del taller, los estudiantes aprendieron a citar adecuadamente y a aplicar las normas APA de forma correcta. Además, la revisión de la estructura del ensayo y la evaluación mediante rúbricas constituyeron factores determinantes para la producción de trabajos de alta calidad. Los participantes eligieron libremente sus temas y autores de referencia, elaborando sus ensayos

de manera individual, en parejas o en equipos, lo que promovió la autonomía y la colaboración académica. Reconocieron la estructura formal del ensayo y aplicaron dichos conocimientos en la elaboración del trabajo final del taller.

Entre las actividades más destacadas, se resalta el uso de la plataforma CREA, que facilitó la integración de recursos digitales para la presentación final de los ensayos, y el aula virtual Classroom, donde se registraron las tareas, los avances y las retroalimentaciones durante el proceso de redacción. En conjunto, estas herramientas permitieron consolidar una redacción académica coherente y rigurosa, así como la aplicación efectiva de las normas APA, lo que se reflejó en un diseño final de calidad y pertinencia académica.

Tramallino y Carrera (2024), en su artículo científico sobre las habilidades requeridas para su redacción en estudiantes de posgrado, tuvieron como propósito de estudio interpretar las habilidades requeridas para la elaboración de artículos científicos en estudiantes de maestría en Educación en Ecuador. La metodología se enmarcó en el paradigma interpretativo, mediante el método hermenéutico. En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, en el marco de una práctica colaborativa de redacción académica.

Los resultados evidenciaron que, en relación con las habilidades lingüístico-discursivas, la formación para la redacción académica resulta insuficiente, debido a que la organización textual del artículo científico y los propósitos comunicativos presentan limitaciones en el dominio de estrategias argumentativas, necesarias para que los estudiantes asuman su rol como sujetos investigadores. En este sentido, se consideró fundamental que cada seminario incorpore ejemplos, modelos y técnicas de investigación que promuevan una lectura y redacción contextualizada. Por otro lado, se identifican dificultades vinculadas con los contenidos específicos de la malla curricular, ya que la revisión, el análisis y las prácticas de textualización suelen ubicarse al final del programa de maestría, lo que reduce el tiempo disponible para la práctica de la redacción, la revisión crítica y el análisis de datos que demanda el proceso investigativo.

En cuanto a la práctica de redacción colaborativa entre docente y tutor, se observó que esta se realiza principalmente de manera presencial, mediante comentarios y correcciones directas, y no de forma sincrónica a través de herramientas digitales, como videoconferencias o documentos compartidos en línea. Se destacó la necesidad de una orientación y tutoría especializada que acompañe las primeras experiencias de redacción académica. Este acompañamiento debe

incluir la elección del tema de investigación, la búsqueda y selección de fuentes bibliográficas, así como la identificación de revistas científicas especializadas, con el fin de favorecer una producción textual organizada, coherente y acorde con los estándares académicos.

En el ámbito nacional, también se han desarrollado investigaciones que abordan la producción textual y la redacción en contextos educativos. En Cajamarca, Perú, Zelada (2023) llevó a cabo una investigación con el propósito de destacar la relevancia de aplicar en la redacción académica, la normatividad en el aspecto de la gramática y ortográfica en los estudiantes durante el año 2022 de una universidad privada. Este estudio se desarrolló mediante el enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y diseño preexperimental. Se trabajó con una muestra intencionada en el cual se usó como instrumento de investigación un cuestionario para la recolección de datos informativos, cuyos resultados obtenidos mostraron que hubo una mejora significativa en la redacción académica de los estudiantes tras el uso del módulo o guía de aprendizaje sobre la normatividad gramatical y ortográfica, lo cual validó la hipótesis de investigación y rechazando la hipótesis nula.

Por su parte, Rodríguez (2023) realizó un estudio con el propósito de revisar las acepciones acerca de la redacción académica, los enfoques por competencia, la enseñanza en el nivel superior y desde la visión universitaria el pensamiento complejo. El objetivo principal de este estudio fue percibir las implicaciones en la redacción o redacción en los estudiantes universitarios, explorando la naturaleza del alfabetismo en el campo universitario abordando desafíos o retos asociados con la redacción discursiva académica desde la perspectiva de los enfoques por competencias. El método empleado comprendió en un análisis narrativo, utilizando estrategias centradas en los autores y temas; a través de una minuciosa examinación de las cuarenta publicaciones académicas de naturaleza inglés y con referencias actualizadas disponibles en artículos indexados. La investigación, llevó a la conclusión que la redacción académica desde la perspectiva por competencias desempeña un papel importante tanto en el rendimiento formativo como en el profesional, tanto dentro como fuera del entorno universitario. Se destaca la necesidad de hacer de la redacción universitaria una ventaja en las diversas disciplinas durante su estancia de formación académica.

Simangas et al. (2024) en su artículo científico sobre el dominio del proceso de redacción académica en estudiantes universitarios plantearon como

propósito de la investigación el analizar las etapas del proceso de redacción académica en relación a las bases teóricas. La metodología de investigación se realizó mediante una revisión bibliográfica al proceso de planificación, textualización, revisión y edición en base de datos científicos como Scielo, Scopus, ERIC, EBSCO. El estudio concluyó en las siguientes afirmaciones: La producción textual implica la gestión integral del proceso de redacción académica. En este sentido, es fundamental que los estudiantes universitarios reconozcan y tomen conciencia de las etapas que conforman la producción textual, a fin de fortalecer sus competencias comunicativas. Asimismo, resulta esencial que las actividades de redacción respondan a los intereses del estudiante, lo que favorece su motivación y compromiso con el proceso.

En la fase de planificación, se desarrolla una preparación previa a la redacción que permite identificar temas de interés y organizar las ideas mediante la exploración y selección de información pertinente. Esta etapa garantiza una base sólida para la construcción coherente del texto. Durante la textualización, el estudiante pone en práctica un esquema de redacción estructurado, orientado a cumplir con la intención comunicativa global del texto. En esta fase, se articulan las ideas de manera clara, precisa y lógica, empleando un lenguaje formal y adecuado al contexto académico. La revisión constituye una etapa esencial, ya que permite verificar la coherencia, la claridad y la relevancia del texto. En ella se analizan aspectos relacionados con la intención comunicativa, la estructura temática, el orden de las ideas y la congruencia entre los párrafos, garantizando la progresión y cohesión del discurso. La edición representa la fase de cierre del proceso de redacción académica. En esta etapa se revisa el estilo lingüístico, la corrección gramatical y la adecuación del texto a la situación comunicativa, con el propósito de preparar el escrito para su difusión o publicación.

Entonces, la redacción académica constituye un proceso complejo y de gran relevancia, que requiere la participación activa de docentes y estudiantes para la elaboración de textos que contribuyan a la generación y difusión del conocimiento. Por tanto, la producción textual debe considerarse un componente prioritario en la formación universitaria, pues favorece el desarrollo del pensamiento crítico y el avance científico en la sociedad.

Estela y Pérez (2024) publicaron un artículo científico sobre estrategias de aprendizaje para la producción textual en estudiantes de educación superior. Tuvieron como propósito el determinar el nivel de la producción textual mediante las estrategias de aprendizajes. Fue una investigación cuantitativa de

diseño cuasi experimental cuya población está constituida por 120 docentes de la especialidad de Comunicación, Inglés y Educación Inicial. Los métodos que emplearon fueron el comparativo, el experimental, el inductivo y deductivo. La investigación concluyó con las siguientes afirmaciones. Las estrategias de aprendizaje contribuyeron significativamente a la mejora del nivel de producción textual en los estudiantes universitarios. En la prueba inicial, el 34 % se ubicó en el nivel insuficiente, el 61 % en regular y solo el 5 % en bueno; mientras que, en la prueba final, el 18 % alcanzó el nivel regular, el 68 %, bueno y el 13 % destacado.

La conclusión a la que llegan es que las estrategias de aprendizaje mejoran significativamente el nivel de producción textual, tanto a nivel de adecuación, redacción y evaluación. Esto supone la ratificación de lo que tal vez se conozca a priori, sin embargo, cabe la observación de que la investigación de Estela y Pérez se centra solo en los procesos o mecanismos de redacción a nivel formal, mas no a un nivel multidimensional como se precisa para una redacción con mayor complejidad, como se requiere en el nivel superior universitaria.

12 Producción textual

Desde el enfoque comunicativo-discursivo, la producción textual se orienta a la producción de significados en contextos reales de uso. Dollz y Schneuwly (1997) propusieron trabajar la producción textual desde una perspectiva de los géneros discursivos, de manera que se integre la redacción en situaciones comunicativas concretas. Koch y Elias (2006) enfatizaron que la producción textual es un acto complejo de construcción de sentido que está condicionado por un contexto específico. Por tanto, producción textual es el proceso integral de la construcción o elaboración de textos orales y escritos, desde una mirada comunicativa y discursiva. En efecto, se consideran los aspectos lingüísticos, sociales, cognitivos y situacionales de la comunicación. Esta definición se incorporó en el estudio como primera variable de la investigación. En el contexto universitario, los estudiantes como muestra de estudio fueron del primer ciclo de estudios y han sido formados con este enfoque en la educación básica, por lo que cuentan con los saberes previos de la organización y estructura textual de la diversa tipología.

Cassany (1990) propone cuatro enfoques clave: basado en la gramática, en las funciones, en el proceso y en el contenido. Díaz (2002) agrupa y precisa tres tipos: el primero de producto, el segundo de proceso y por último los contextuales o ecológicos. Según Camps (1995) distingue cuatro perspectivas:

el proceso de escribir, los textos, los contextos y las actividades discursivas. Atienza (2012) resumió la tipología en tres enfoques: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. Modelos de producto (anteriores a 1980), modelos cognitivos/sociocognitivos (desde los 80) y redacción en disciplinas (clasificación en EE.UU. y Reino Unido).

Desde la Universidad del Externado, Giraldo (2019) detalló que se identifican tres grandes enfoques o perspectivas estructurales, cognitivas y socioculturales. El lingüístico centrado en el código verbal, es decir, en la gramática, morfología, sintaxis y semántica. El psicolingüístico visualiza la redacción como un proceso cognitivo que requiere planificación, memoria, estrategias y metacognición. El sociocultural entiende la redacción como una práctica social situada en contextos con propósitos comunicativos específicos.

Otros estudios destacaron con énfasis en lo que corresponde a lo didáctico, dando el valor de la explicitación de etapas y contextos, como el enfoque funcional que promueve el uso de textos reales en el aula, ajustados a la realidad comunicativa del estudiante; uno de sus derivados es el enfoque basado en contenido, centrado en la inmersión temática, estructuración y producción académica (Cassany, 1999). Sumado a ello, considerar la importancia de enseñar las etapas del proceso de redacción (preescritura, redacción, revisión, edición) y fomentar la reflexión metacognitiva; así como, el uso de modelos textuales como apoyo didáctico. En resumen, la evolución del estudio lingüístico desde la oración hacia el texto como unidad de análisis ha sido fundamental para comprender la complejidad de la comunicación humana. A pesar de los avances teóricos, persiste la necesidad de desarrollar un marco clasificatorio coherente y aplicable que facilite la enseñanza y evaluación de la competencia textual en diversos contextos.

1.21 Enfoques teóricos sobre el texto

A finales de la década de 1960, la enseñanza de la lengua se centraba predominantemente en la oración como unidad de análisis, considerándola suficiente para abordar el estudio lingüístico. Sin embargo, este enfoque resultaba limitado, ya que no permitía explicar adecuadamente fenómenos discursivos complejos. En este contexto, investigadores y especialistas europeos desarrollaron teorías que propiciaron el surgimiento de la lingüística del texto, una disciplina que amplió el objeto de estudio más allá de la oración, incorporando la interacción social y los actos de habla como elementos fundamentales en la construcción del significado.

En la teoría de los actos de habla, formulada inicialmente por John Langshaw Austin en 1962 y posteriormente desarrollada por su discípulo John Searle en 1969, se estableció un marco teórico que permitió comprender cómo el lenguaje no solo transmite información, sino que también realiza acciones dentro de contextos comunicativos específicos. Este giro teórico llevó a considerar el texto como un producto de la actividad lingüística en la interacción social, emergiendo como una unidad significativa que trasciende la mera concatenación de oraciones.

La necesidad de clasificar los diversos textos utilizados en la comunicación cotidiana se hizo evidente, ya que la gran variedad de textos carecía de una tipificación sistemática que atendiera a su naturaleza, estructura y propósito comunicativo. Durante las cuatro décadas siguientes, diversos especialistas propusieron modelos clasificatorios, reflejando la complejidad inherente al fenómeno textual y la diversidad de enfoques teóricos. Esta pluralidad de propuestas ha generado una falta de consenso en torno a una clasificación única y universalmente aceptada, lo que representa un desafío para su aplicación en contextos educativos y didácticos.

1.2.2 Texto

Es pertinente desatacar que, cuando se aborda la producción, redacción o redacción de textos, es innegable no considerar el marco teórico de la definición de *texto*. El texto es una actividad lingüística que se da por medio de la interacción social. Quien escribe en cualquier tipo de soporte lo hace con una intención específica: ser leído o difundido. Esta plasmación de lo pensado mediante trazos y conjunto de palabras constituyen el denominado *texto*. Entonces este vocablo es el resultado del intercambio de información entre las personas. De este modo, el texto es una unidad que se encuentra entre las comunidades cuando estas le dan uso por medio de sus hablantes. Sin embargo, cuando se trata de textos escritos, se deberá cumplir ciertas características, porque para su construcción se requiere de criterios. Bernárdez (1982) refirió sobre el texto que, deberán caracterizarse por su cierre semántico y comunicativo, teniendo en cuenta las propiedades textuales y el cumplimiento de las reglas de una lengua.

También un texto se define como cualquier forma de lenguaje utilizado en su modalidad gráfica: manuscrita, impresa o digital (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA], 2014). Esta concepción excluye expresiones lingüísticas puramente auditivas, como grabaciones de voz y medios audiovisuales como en las películas, programas de televisión, animaciones e imágenes sin palabras.

Sin embargo, se reconoce que los textos pueden incorporar representaciones visuales que incluyen lenguaje escrito, como diagramas, fotografías, mapas, tablas, gráficos y tiras cómicas con subtítulos. Estos elementos visuales pueden existir de manera independiente o integrarse en textos más extensos, contribuyendo a la comprensión y enriquecimiento del mensaje transmitido. Esta perspectiva amplia de la definición de texto permite abarcar una variedad de formas de comunicación que van más allá del texto escrito tradicional.

1.2.3 Estructura del texto

Al respecto, Van Dijk (1980) argumenta que “nos encontramos en la vida social con los siguientes: conferencia académica, sermón, informe del defensor, acusación, atestado, demostración, orden de pago, orden penal, acta de declaración, ley, disposición, conferencia, informe, petición, noticias, comentario, discurso político, etc.” (p. 167). En ese sentido, las características que presenta el texto serán por las formas de cómo se evidencian los textos hacia las comunidades; así también, el uso que los hablantes otorgan.

La organización de un texto posee diversas estructuras, quiere decir, que comprende una adecuada organización; y, por tanto, debe ser coherente. Van Dijk (1980) enunció que el contenido textual debe organizarse en tres niveles estructurales. La macroestructura comprende el contenido textual, en el cual, se refiere al aspecto u organización global del texto garantizando la coherencia del texto vinculando las oraciones entre sí. La superestructura es el esquema global, en el cual, representa el orden y distribución de los contenidos de cada tipo textual. Y la microestructura analiza las relaciones locales entre oraciones, como la coherencia y cohesión textual. Adam (1992) manifestó la importancia de conocer cómo se organiza un texto, sobre todo, tener en cuenta la superestructura textual, ya que es el inicio de la construcción de los tipos de textos, denominada como la intención comunicativa. Cuando un hablante escribe un texto, parte de una intención o motivación, por tanto, deberá conocer las estructuras básicas de cada tipo textual (Calsamiglia y Tusón, 1999).

1.2.4 Dimensiones del texto

Bernárdez (1982) afirma que el texto está vinculado en tres dimensiones. La primera dimensión es la comunicativa, esta comprende aquella información que se encuentra en el texto de manera explícita e implícita como una acción comunicativa, por tanto, surge una interacción entre el hablante y el oyente en

la actividad social. La segunda dimensión es la pragmática, esta se sustenta en que el texto es una situación comunicativa constituida por los componentes extralingüísticos presentes en un acto de habla. Estos son 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). La tercera dimensión es la estructural, esta es una organización interna que presenta un conjunto de normas gramaticales y de la coherencia en el cual garantiza sus significados. Esta perspectiva resalta que el texto es una secuencia de signos lingüísticos, una construcción intencional que busca transmitir un mensaje claro y coherente al receptor. Además, Bernárdez destaca la importancia de la intención comunicativa del hablante, que guía la estructuración del texto y asegura su integridad. Esta visión subraya que la producción de un texto efectivo requiere no solo conocimiento lingüístico, sino también una comprensión de las normas sociales y contextuales que rigen la comunicación.

En síntesis, según Bernárdez (1982), el texto es una unidad lingüística que, a través de su estructura y coherencia, busca cumplir una intención comunicativa específica, siendo esencial para la interacción social y la transmisión de conocimiento.

1.2.5 Marco referencial sobre la producción textual

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018) —en el marco de PISA (2018)— hace referencia de la importancia de los diversos tipos de textos para la comprensión lectora; por ende, la influencia será directa para los estudiantes con respecto a la producción textual, debido a que todo lo que se lea determinará lo que se escriba sobre lo leído. En ese sentido, define que existen cuatro dimensiones de textos.

Primero, la dimensión fuente se refiere al origen de la información contenida del texto “los autores también pueden definirse con seudónimos en un blog o como patrocinadores en una página web o en sus publicaciones impresas tradicionales” (PISA, 2018, p.34). Esta dimensión abarca si un texto proviene de una fuente personal o múltiple.

- Fuente personal: el texto proviene de una única fuente o autor.
- Fuente múltiple: el texto integra información de diversas fuentes o autores.

La distinción entre estas fuentes influye en la complejidad y en los procesos cognitivos requeridos para su comprensión.

Segundo, la dimensión de organización y navegación aborda cómo se presenta y se puede interactuar con el texto. “En la red de navegación se puede precisar diversos tamaños de pantalla desde un celular hasta un gran dispositivo en el cual comprende otras ventanas múltiples que se puede procesar información de manera simultánea” (PISA, 2018, p.34).

- Estático: tiene una estructura fija y lineal, como en los libros impresos.
- Dinámico: permite interacción y navegación no lineal, como en los sitios web o documentos digitales con hipervínculos.

La organización y la navegación afectan la forma en que el lector accede y procesa la información.

Tercero, la dimensión de formato se refiere a la disposición visual y estructural del texto. Una clasificación importante de los textos, y uno de los principales componentes en la organización del marco de evaluación de PISA en años anteriores, es la distinción entre textos continuos y discontinuos. Aquellos normalmente están compuestos de oraciones y estas a su vez se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden encajar en estructuras aún más grandes, como secciones, capítulos y libros. En cambio, los textos discontinuos se organizan con mayor frecuencia en combinaciones de listas (p. 34)

- Continuo: texto presentado de manera continua, como en los párrafos de un ensayo.
- Discontinuo: texto segmentado en fragmentos independientes, como en listas o tablas.
- Mixto: combinación de texto continuo y discontinuo, como en los artículos de revistas que incluyen gráficos o cuadros.

Cuarto, la dimensión de formato influye en la accesibilidad y comprensión del contenido. En esta se clasifican los textos según su propósito y función comunicativa.

- Descripción: presenta características de personas, lugares o cosas.
- Narración: relata eventos o historias.
- Exposición: expone información o ideas de manera objetiva.
- Argumentación: busca persuadir o convencer sobre un punto de vista.
- Instrucción: proporciona directrices o pasos a seguir.

- Interacción: facilita la comunicación entre personas.
- Transacción: implica el intercambio de bienes, servicios o información.

Esta categorización permite evaluar la competencia lectora en diversos contextos y con distintos propósitos. Estas dimensiones son esenciales para comprender cómo los diferentes tipos de textos requieren habilidades y procesos cognitivos específicos para su interpretación y producción. Esta variedad textual cumple un carácter funcional que se registra en un lugar específico y en actividades prioritarias en el cual detalla su proceso de comprensión.

1.2.6 Dimensiones de la producción textual

Estas dimensiones son abordadas como procesos didácticos para el desarrollo de la competencia de escribe, según el Minedu (2016), que contempla tres capacidades específicas: planificación, textualización y reflexión. Así como también, los postulados de Flower y Hayes (1981), quienes plantean a la revisión; mientras el Minedu lo plantea como reflexión. Al respecto, sobre la planificación, Camps (1994) manifiesta que este es espacio importante para llevar a cabo la redacción ya que se contempla los contenidos y para qué y quiénes se redactará un texto.

Asimismo, Bochiche (2016) resalta que en el inicio se proyectará sobre lo que se quiere escribir, por eso, es fundamental conocer una secuencia de trabajo; y que, la planificación resulta marcar los objetivos. La segunda dimensión o proceso, Dolz y Pasquier (2000) manifiestan que quien escribe debe considerar no perder de vista lo que se quiere lograr; por tanto, es un proceso de construcción y elaboración textual de lo planificado por lo que en esta etapa se ven involucradas diversas capacidades lingüísticas. Y la tercera dimensión o proceso que viene a ser la reflexión corresponde a un paso más repensado en el que intervienen un conjunto de capacidades y dominio normativo y lingüístico; ya que el texto redactado debe concluir limpio, sin errores ni enmendaduras para ser publicado, seguidamente se amplía la información de cada proceso, etapa o dimensión.

1.2.6.1 Planificación

La planificación, como primera etapa o proceso implica generar ideas, organizar la información y establecer un propósito antes de escribir. Al respecto, Flower y Hayes (1981) desde su modelo cognitivo de la redacción, precisaron que la planificación es la primera gran operación del

proceso. En ese sentido, Scardamalia y Bereiter (1987) identificaron dos tipos de escritores: los novatos y expertos, en ese sentido, enfatizan que los expertos dedican más tiempo a planificar el contenido y la estructura.

También Cassany (2006) desde una mirada didáctica manifiesta que enseñar a planificar con cualquier tipo de esquemas, mapas o preguntas guiarán el proceso de la redacción. Camps (1994) enfatiza que representa una actividad “fundamental para la representación de la tarea. Las discusiones sobre el proyecto, las lecturas, los contenidos que se explicitan, etc. contribuyen a la elaboración de la representación que tendrá el alumno del trabajo que debe llevar a cabo” (p. 158). Entonces, es necesario demostrar los saberes previos de la redacción en dos aspectos como proceso y producto.

Como fase inicial del proceso de redacción es esencial garantizar la coherencia y efectividad del texto final. Si se omite esta etapa de planificación, es probable que surjan diversos problemas que afectan la calidad del escrito. Entre los posibles errores se incluyen:

- Ausencia de un objetivo claro: sin una finalidad definida, el texto puede carecer de dirección, lo que dificulta que el lector comprenda el propósito del mensaje.
- Desconocimiento del público destinatario: no identificar a quién va dirigido el texto puede resultar en un uso inapropiado del lenguaje, tono o contenido, afectando la efectividad comunicativa.
- Uso de léxico inadecuado: la falta de planificación puede llevar a emplear un vocabulario que no se ajusta al contexto ni al público, disminuyendo la claridad y precisión del mensaje.
- Estructura textual deficiente: sin una organización previa, el texto puede carecer de una estructura lógica, dificultando su comprensión y seguimiento por parte del lector.

Para evitar estos problemas, es recomendable seguir una planificación que tome en cuenta las siguientes pautas:

- Establecimiento de objetivos comunicativos: definir el propósito del texto, ya sea informar, persuadir, narrar, entre otros.
- Identificación del público destinatario: conocer las características del lector para adaptar el lenguaje, tono y contenido.

- Selección adecuada del léxico: elegir palabras precisas y apropiadas para el contexto y el público.
- Organización estructural del texto: Planificar la introducción, desarrollo y conclusión, asegurando una secuencia lógica y coherente.
- Implementar esta planificación inicial contribuye a una redacción más efectiva, clara y adecuada al propósito y público destinatario.

El desarrollo de esta etapa conlleva avanzar sobre la textualización como segundo momento. En ese sentido, Bochiche (2016) sostiene que la carencia de una planificación adecuada de los objetivos provoca contradicciones y cambios de tono en la redacción, lo cual disminuye la relevancia del texto. Para evitar estas inconsistencias, es esencial guiar a los estudiantes en la fase de selección de información, lo que les facilita construir un texto coherente que pueda perfeccionarse durante la revisión. De no considerar esta etapa, se puede llegar al error o a la falta de coherencia a lo largo de la redacción porque no se contaría:

- Un objetivo claro de escribir.
- Ni a quién va dirigido.
- Un inadecuado léxico.
- Se desconoce la estructura tipológica.

En consecuencia, la planificación emerge como una práctica rigurosa y profundamente cognitiva, que impulsa la composición escrita y activa procesos metacognitivos esenciales. Actúa como eje organizador que promueve la coherencia y cohesión, integrando un esquema de trabajo que permite al aprendiz recibir retroalimentación y adquirir conocimientos y estrategias para abordar con éxito el discurso escrito (Bochiche, 2016; Flower y Hayes, 1980). Dollz y Pasquier (2000) precisan que, si en el texto argumentativo no se logra un proceso reflexivo entonces este tipo de redacción perdería la coherencia cuando los estudiantes “redactan textos de opinión sin reflexionar suficientemente en las consecuencias de la posición adoptada y sin anticipar argumentos que les sean favorables. Por eso, a lo largo de la redacción del texto, pierden de vista el conjunto” (p. 48). Entonces si no se logra el modo reflexivo se evidencia que no hay un hilo conductor ni coherencia en el texto. De este modo, el proceso de redacción es fundamental seguir una serie de pasos que faciliten la estructuración y desarrollo del texto. Estos pasos incluyen:

- Elaboración de una lluvia de ideas: esta técnica permite generar una amplia variedad de ideas relacionadas con el tema, sin restricciones ni juicios, fomentando la creatividad y la producción de contenido original.
- Selección de un tema: una vez recopiladas las ideas, se procede a elegir un tema específico que sea relevante, de interés y adecuado al propósito comunicativo.
- Búsqueda de información con respecto al tema: se realiza una investigación para obtener datos, hechos y opiniones que respalden y enriquezcan el tema seleccionado, asegurando la veracidad y profundidad del contenido.

Elaboración de un esquema, plan de redacción o esquema numérico: con la información recopilada, se organiza el contenido en una estructura lógica y coherente, delineando la introducción, desarrollo y conclusión del texto.

1.2.6.2 Textualización

La textualización, denominada como la redacción o redacción propiamente dicha. Es el momento en que se transforma la planificación (esquema) en texto escrito. Para Flower y Hayes (1981) es el proceso de traducir las ideas en lenguaje; mientras que para Kellogg (1996), desde una percepción de la psicología cognitiva, señala que es en esta etapa donde se pone en marcha la demanda cognitiva, la memoria de trabajo y fluidez lingüística; y, para Camps (1994) desde el enfoque didáctico precisa que, se deberá contemplar el trabajo de los borradores, con la finalidad de mejorar la calidad del texto. Entonces, esta etapa requiere de dominio y conocimientos de la lengua en sus múltiples conformaciones que enmarca la semántica, la sintaxis y el aspecto normativo. Por lo que se demuestra un proceso más elaborado que conlleva a la realización de la redacción o redacción, diversos autores precisan a esta etapa como la ejecución de escribir lo que se planteó en la primera etapa denominada planificación; es decir, pasar a la construcción a la elaboración de los párrafos. Por ello, todas las palabras que se escriban deberán tener coherencia respetando el esquema anteriormente planteado respetando la estructura del texto. Entonces, se debe tener en cuenta la información lingüística lo que lleva del pensamiento a la redacción demostrando dominio semántico, sintáctico y normativo. Por tanto, se debe considerar:

- Funciones del lenguaje: las funciones del lenguaje, según Jakobson (1960) incluyen la referencial, emotiva, conativa, metalingüística, fática y poética, cada una desempeñando un papel específico en la comunicación.
- Coherencia textual: la coherencia es una propiedad que permite enlazar las diversas partes de un texto y estas se relacionen de modo lógico y significativo, facilitando su comprensión global.
- Progresión temática: este concepto implica la evolución y desarrollo del tema a lo largo del texto, asegurando una continuidad y fluidez en la exposición de ideas.
- Sustituciones: las sustituciones, como el uso de sinónimos, antónimos, cohipónimos o pronombres, permiten evitar repeticiones y enriquecen el texto, manteniendo su cohesión y claridad.
- Uso de conectores: los conectores son elementos lingüísticos que establecen relaciones entre las ideas, como adición, contraste, causa, consecuencia, entre otras, facilitando la comprensión del texto.
- Conocimiento de los pronombres: el uso adecuado de los pronombres es esencial para la referencia y la cohesión en el texto, evitando ambigüedades y redundancias.
- Dominio de sinónimos, antónimos y cohipónimos: el conocimiento y uso de estos elementos léxicos enriquecen el vocabulario y permiten una expresión más precisa y variada.
- Comprensión de orden de las palabras en la oración: la correcta disposición de las palabras según las normas gramaticales asegura la claridad y coherencia del mensaje.
- Tipos de oraciones: comprender las diferencias entre oraciones simples y compuestas permite una construcción adecuada de los enunciados y una mejor organización del discurso.
- Conocimiento de la puntuación: el uso adecuado de los signos de puntuación es crucial para la interpretación correcta del texto, ya que marca pausas, énfasis y relaciones entre las ideas.
- Dominio del correcto uso de grafías: la correcta redacción de las palabras según las normas ortográficas es fundamental para la comprensión y credibilidad del texto.

- Conocimiento de la tildación correcta: la aplicación adecuada de las reglas de acentuación ortográfica es esencial para evitar errores que puedan alterar el significado de las palabras.

1.2.6.3 Reflexión

Este proceso enfatiza en el acto consciente de releer, evaluar críticamente el texto y corregir errores, con la finalidad de mejorar el contenido. Flower y Hayes (1981) precisan que la revisión es una de las operaciones clave del proceso; por su parte, Cassany (1999) determina que la revisión es parte de una redacción consciente y autorregulada; mientras que, Graves (1983) plantea que la revisión debe enseñarse como una práctica natural del proceso de redacción desde edades tempranas, como en la primaria y secundaria. En la reflexión predomina la corrección, la revisión y la orientación en mejorar lo textualizado, y si establece relación con la planificación. Por tanto, se requiere de una lectura atenta para identificar los errores que se encuentran en los párrafos. Los problemas que, mayormente se registran en este último proceso es a nivel de la coherencia y la puntuación. Por ello, una revisión detallada debe responder las siguientes interrogantes:

- ¿Se evidencia coherencia en las diversas partes del texto?
- ¿Las palabras en el texto están correctamente escritas?
- ¿Los tipos de palabras son las más adecuadas?
- ¿Los conectores, los signos de puntuación y los pronombres ayudan a entender el texto?
- ¿Se evidencia unidad en la presentación de las ideas?
- ¿La planificación del texto está dirigido al tipo de público?
- ¿El esquema de la planificación se relaciona con la estructura textual que presenta el texto?

En síntesis, en esta de reflexión, como proceso final, es necesario preguntarse de manera constante acerca del proceso de la redacción. La reflexión debe verificar todo el proceso de la redacción, cuyo propósito es identificar y corregir errores, de modo inmediato.

1.3 Redacción

1.3.1 Enfoque cognitivo de Flower y Hayes (1981)

Diversos especialistas en el ámbito de la pedagogía, sobre todo, de la didáctica de la redacción coinciden en que la acción de redactar es un conjunto de habilidades que deberán comprenderse desde una doble perspectiva: proceso y producto. En primer lugar, como un proceso cognitivo y estratégico de la composición escrita que implicará el reconocimiento de que escribir no es mecánico, ni lineal; por el contrario, es una serie de etapas interdependientes que comprende: planificación, textualización y revisión o autorreflexión, (Flower y Hayes, 1981). Este enfoque enfatiza una naturaleza estratégica de la acción de escribir, donde el escritor se enfrentará de manera constante en la toma de decisiones mientras se escribe un texto.

En segundo lugar, la redacción entendida como producto, es decir en quien escribió el texto. Como consecuencia de ello, el escritor posee una capacidad más completa porque ha generado un texto completo, coherente y adecuado, según la tipología textual seleccionada. Esto implica que quien escribe posee un dominio avanzado de convenciones lingüísticas, estructurales, comunicativas de cada género textual (Cassany, 2006; Carlino, 2005). Esta perspectiva, sitúa a la redacción como el resultado medible y observable de que existe un proceso complejo y multifacético, porque el autor demuestra que cuenta con una competencia discursiva, así como, la habilidad para adaptarse a distintos contextos comunicativos.

Para algunos autores, este tipo de mirada de la redacción radica en los aportes y fundamentos de Flower y Hayes (1981). Estos dos soportes teóricos de la redacción: proceso y producto, no se excluyen ni son independientes, sino son complementarios. Esto quiere decir que para la enseñanza adecuada de la redacción se requiere de la integración de ambas dimensiones. De este modo, se promoverá en los estudiantes el desarrollo de variadas estrategias; entre ellas, las metacognitivas y autorreguladoras como, la adquisición de habilidades formales y estructurales para la elaboración de textos (Grabe & Kaplan, 1996; Camps, 2003).

Desde esta mirada cognitiva, la redacción es un proceso activo que implica acciones permanentes de reflexionar, planificar, cometer errores y considerar estrategias alternativas para resolver problemas textuales. Los postulados de Flower y Hayes (1981) complementan estos argumentos sobre las actividades

previas, durante y posteriores a la redacción, como la preescritura, el borrador, la revisión y la edición, con carácter recursivo y dinámico.

La redacción es un proceso dinámico compuesto por etapas esenciales: planificación, redacción, revisión y edición (Acurio, 2020). El proceso de reflexión es entendido como la revisión que se lleva a cabo durante la redacción en sí. A diferencia del paradigma tradicional, que privilegia la corrección inmediata del texto terminado. Este enfoque procesual valora el proceso mismo de producción textual como parte intrínseca del aprendizaje autorregulado. Vine (2020) argumenta que los estudiantes tienen ventaja porque este enfoque va a facilitar a que identifiquen sus errores de manera autónoma.

Esto contribuirá que se promueva conciencia en los estudiantes sobre su desempeño como escritores. Este modelo procesual contribuye de manera significativa para mejorar la organización y coherencia del discurso. De esta manera se generarán textos estructurados, coherentes, con intención comunicativa y de mayor claridad. En definitiva, promover una redacción consciente y reflexiva en los estudiantes se posiciona como un componente fundamental para elevar la calidad del texto, así como para dotar de autorregulación al proceso de redacción.

1.3.2 Enfoque sociocultural de Vygotsky (1978)

Este enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) hace referencia a que la redacción es una función psicológica avanzada porque se construye en y con la sociedad, de tal manera que puede trascender a partir de la difusión. Para este autor, la redacción viene a ser una función mental muy superior, que es mediada por la sociedad y es construida mediante el lenguaje. Es decir, escribir es un discurso que se logra por medio de la interacción con otros, lo que permite elevar el pensamiento de quien escribe. Vine (2020) también sostiene que la redacción es una práctica influenciada por el contexto social y cultural de quien escribe.

En ese sentido, desde esta mirada, el acto de escribir tiene base en los entornos interactivos, en los que se media por la interacción y la colaboración que se da entre docentes y sus pares para alcanzar procesos significativos. Los estudiantes cuando escriben no lo hacen de manera única ni desde su experiencia individual, por el contrario, lo hacen mediante intercambios discursivos, donde la retroalimentación juega un papel importante, ya que el apoyo social es fundamental para desarrollar y lograr la competencia de redacción. Por

ejemplo, se ha observado que, ambientes emocionalmente positivos estimulan la creatividad y favorecen la producción textual; mientras que, entornos rígidos o limitantes impiden el flujo expresivo y obstaculizan la organización textual.

En síntesis, desde esta óptica sociocultural de Vygotsky (1978), el escribir es una función psicológica muy superior que se construye a través de la interacción social. Por tanto, el desarrollo de las capacidades escriturales se lleva a cabo mediante las herramientas culturales, lo que genera en los estudiantes que escriben sean competentes.

Desde el enfoque normativo y prescriptivo, la redacción se orienta en la forma más que en el proceso. Cassany (1999) hace una distinción entre la redacción desde un enfoque centrado en la redacción, desde una perspectiva formalista y normativa. Esta se visualiza en los textos y manuales tradicionales en la enseñanza de la lengua escrita. En consecuencia, la redacción es el acto de escribir textos siguiendo normas gramaticales, ortográficas y estilísticas. Un proceso tradicionalmente centrado en la corrección formal y la estructura gramatical del texto, razón por la cual se determinó enfatizar esta denominación y definición este concepto como variable de la investigación. En el contexto universitario, los estudiantes deben considerar, de manera fundamental, estos criterios en sus textos escritos como parte de su formación profesional.

1.3.3 Redactar

La etimología del término redactar proviene del latín *redactum*, supino de *redigere*, y denota la acción de compilar o poner en orden ideas o pensamientos para plasmarlos por escrito. Esta misma raíz etimológica también sugiere el acto de organizar estructuralmente el contenido previo; acción y efecto de redactar, es decir, la elaboración de un texto mediante la redacción organizada de ideas (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española [DRAE], 2014). También puede referirse al lugar donde se redacta o al conjunto de redactores para una publicación. Entonces, redactar implica en poner por escrito un conjunto de ideas, pensamientos organizados de forma lógica y coherente dentro de un texto. Así como, seleccionar, diferenciar, distinguir, comparar, jerarquizar y articular las ideas principales con las secundarias que permitirán construir un discurso cohesionado.

Redactar implica acción y efecto sobre lo que se piensa, se conoce o se construye mentalmente para llevarlo a la redacción. Así, el acto de escribir un texto es una construcción ordenada de elementos lingüísticos, según la inten-

ción del escritor. En consecuencia, redactar va más allá del simple armado de una secuencia de oraciones, si no que estas sean encadenadas para facilitar la comprensión del lector. Por tanto, se trata de una acción racional dirigida, con la finalidad de transmitir mensajes efectivos. En este sentido, redactar requiere del conocimiento y dominio de competencias lingüísticas complejas que van desde la selección del léxico preciso, respetar las normas sintácticas para la construcción de las oraciones, las normas ortográficas para evitar ambigüedades, así como articular el discurso, de acuerdo al propósito comunicativo dentro de un contexto seleccionado por el escritor.

De modo que, redactar es una práctica compleja, deliberada y contextualizada, con el objetivo de construir textos pertinentes al contexto discursivo. Soriano (2022) manifestó que la redacción no es solamente el ordenamiento de las ideas, sino que éstas deberán construirse con un propósito, ya que, cada texto que se escribe atiende a una intención específica y directa. Indicó además que, la redacción se encuentra muy relacionada con la lectura previa. Entonces para escribir bien y a cabalidad se requiere del ejercicio de la lectura crítica, porque permite al escritor contar con amplio conocimiento del lenguaje, registro léxico fluido e interiorización de estructuras discursivas (Maqueo, 2005).

En consecuencia, la lectura resulta ser una acción previa antes de la redacción, por eso debe considerarse como una dicotomía: lectura/redacción. Por consiguiente, el escribir representa un proceso cognitivo complejo, altamente sofisticado que requiere de múltiples destrezas: el dominio del idioma, la organización del pensamiento, la adecuación al propósito comunicativo y conocimiento de estructuras textuales. Redactar o poner por escrito es una acción estratégica que requiere de metodología, cuyo objetivo es la generación de un texto coherente, acorde a su tipología y al contexto comunicativo.

1.3.4 Estructura de la redacción

Para redactar un texto es imprescindible considerar la estructura global y local del texto: superestructura, macroestructura y microestructura (Van Dijk, 1980a).

1.3.4.1 Superestructura

La superestructura se refiere a la estructura global del tipo de texto; dicho de otro modo, a la estructura esquemática que se organiza de manera global un tipo de texto específico, ya sea un artículo, una receta, cuento, una noticia, una carta, etc. En consecuencia, cada tipo de texto cuenta

con una estructura convencional o superestructura y esta será la que guía su organización Van Dijk (1980).

1.3.4.2 Macroestructura

La macroestructura se direcciona hacia el contenido global o idea principal; es decir, la representación semántica global del texto, como el tema central o la idea principal que se extrae al resumirlo. Los aportes de Van Dijk (1980) se sustentan en que la macroestructura es el resultado de procesos cognitivos de reducción de información (como eliminación o generalización) que permiten captar lo esencial de un texto. Este estudio se relaciona con los aportes de Solé (2011), ella analiza cómo es el procedimiento cuando los lectores construyen la idea principal a partir de un texto mediante estrategias de comprensión lectora.

1.3.4.3 Microestructura

La microestructura enfoca a la organización local del texto. En términos sencillos es la estructura interna y local del texto, donde se observa la conexión que existe entre oraciones, párrafos y frases. Toda esta estructura va a relacionarse a través de mecanismos de coherencia y cohesión. Van Dijk (1980) definió la microestructura como la forma en que se articulan las proposiciones en el texto. Beaugrande y Dressler (1981) reafirmaron estos criterios de textualidad, entre ellos la cohesión y la coherencia, introduciendo así el término de que estos mecanismos son el corazón de la microestructura.

1.3.5 Dimensiones de la redacción

En lo que respecta a las dimensiones de esta variable de estudio, se considera a las propiedades textuales de Van Dijk (1998), quien precisa que un texto debe cumplir tres propiedades fundamentales: coherencia, cohesión y adecuación.

1.3.5.1 Coherencia

La coherencia se relaciona con el sentido global del texto. Este sentido global se construye a partir de unidades menores, como las frases y oraciones, las cuales, de manera interna deberán guardar relación lógica entre sí, con el fin de favorecer la comprensión, ya sea de manera individual o en su conjunto. La propuesta por Calsamiglia y Tusón (1999) en relación a la coherencia enfatiza que esta propiedad se refiere al significado global

del texto. No se trata solo de las relaciones entre las palabras, sino que también es importante considerar el contexto como las interconexiones internas dentro del propio texto. La coherencia textual se manifiesta a través de varios componentes clave:

- Macroestructura (contenido): representa la estabilidad temática subyacente del texto, asegurando que las ideas principales estén claramente desarrolladas y conectadas.
- Superestructura (esquema de organización): se refiere a la estructura global del texto, que incluye la introducción, el desarrollo y la conclusión, facilitando la comprensión del lector.
- Anclaje enunciativo: involucra la identificación de los protagonistas, el tiempo y el espacio, elementos esenciales para situar el discurso en un contexto específico.
- Inferencias activadas por el lector: son los conocimientos previos que el lector aporta, los cuales le permiten interpretar y completar el significado del texto.

Estos elementos trabajan en conjunto para garantizar que el texto sea percibido como una unidad significativa y comprensible por parte del receptor. Según las autoras, la coherencia se refiere al significado global del texto; por tanto, implica tanto la consistencia en su estructura interna como en la externa.

1.3.5.2 Cohesión

La cohesión se relaciona a nivel interno del texto, específicamente con las unidades que componen las frases y oraciones, de manera que exista una conexión clara entre sus partes. Sánchez (2015) manifiesta que esta propiedad se da “gracias a una red de enlaces que funcionan en conjunto para establecer la unidad semántica de un texto a partir de las relaciones explícitas entre los elementos que lo componen” (p. 272). Dicho de otro modo, la cohesión se produce mediante una red de enlaces denominada intratextual. Por ello, es una propiedad textual que conforma una unidad semántica a nivel interno, ya que permite una relación precisa entre los elementos que componen la oración. Por tanto, es necesario que el autor conozca y domine la gramática y la sintaxis. Esto implica que debe existir concordancia en el género y el número, así como la persona, el tiempo

verbal, la puntuación, las preposiciones y otros elementos internos que estructuran la oración.

1.3.5.3 Adecuación

La adecuación es la propiedad textual que orienta a las unidades lingüísticas para construir los mensajes dirigidos a destinatarios específicos, en contextos determinados por el escritor. Estas unidades serán seleccionadas en función de quién o quiénes recibirán el mensaje, considerando los distintos contextos o situaciones que se elabora el texto. La adecuación “es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa” (Cassany, 2004, p. 85). Por tanto, se debe considerar el registro lingüístico a quienes estará dirigido el texto. Así, la adecuación implica un conjunto de características que el texto debe reunir; es decir, antes de escribir, es fundamental tener en cuenta a quién se dirige y con qué propósito se escribe.

En este sentido, Moreno et al. (2022) destacan que la cohesión y la coherencia textual son principios fundamentales para garantizar la continuidad lógica y el flujo armonioso de ideas entre párrafos y secciones. En sus palabras, la coherencia asegura la interconexión conceptual de los fragmentos textuales, mientras que la cohesión se encarga de los mecanismos lingüísticos que enlazan esos fragmentos mediante el uso adecuado de conjunciones, pronombres y otros referentes. Y, con respecto a la adecuación está orientada al dominio del léxico y los destinatarios quienes leerán los textos escritos.

1.3.6 Puntos clave del porqué de la redacción

1.3.6.1 Se desarrolla el pensamiento crítico

La redacción constituye un puente para el desarrollo del pensamiento crítico, puesto que exige al autor a estructurar y a evaluar sus ideas de manera sistemática. Moreno et al. (2022) destacan que el pensamiento crítico inicia desde la planificación porque implica la generación de esquemas previos. Estos son importantes porque definen las metas y la estructura interna del texto, estableciendo así un fundamento sólido para el desarrollo reflexivo.

1.3.6.2 Cumple una función educativa

Desde esta perspectiva, redactar cumple una función no solo comuni-

cativa, sino también educativa, ya que funciona como instrumento de planificación, reflexión y construcción intelectual. Esto permite a los autores, sean escritores o estudiantes a diseñar, delimitar y reconfigurar ideas (Caldera & Bermúdez, 2007; Morles, 2003). Este proceso es recursivo, porque en cada etapa de planificación, textualización y revisión pueden repetirse, según las necesidades cognitivas de quien escribe y los propósitos comunicativos.

1.3.6.3 Desarrolla dimensiones afectivas

En el ámbito de la redacción, el proceso se enriquece mediante la incorporación de habilidades cognitivas, así como de dimensiones afectivas. Es decir, cuando se escribe influyen temas relacionados a la originalidad, imaginación y una gran carga emocional. La capacidad emocional se activa cuando se hilvanan las palabras, estas evocan sensaciones, imágenes y reflexiones profundas en el lector. Estas prácticas van a ser potenciadas mediante las interacciones, y estas promueven la movilización de situaciones afectivas producto de las palabras seleccionadas cuando se escriben, por ello, la dimensión efectiva se fundamenta desde una perspectiva sociocultural (Mera-Lomas, 2025).

1.3.6.4 Promueve el dominio lingüístico

Este dominio hace referencia al uso del lenguaje, ya que considera a los destinatarios a quienes se dirigirán los mensajes escritos. En ese sentido, los estudiantes que escriben recurren a un amplio bagaje léxico con el que ya cuentan o que incorporan durante el proceso de la redacción. Por ello, el escritor utiliza un repertorio léxico, competencia gramatical, capacidad para modular el estilo, de acuerdo a los destinatarios, el contexto y las tipologías textuales (Pizzo, 2019). Este dominio lingüístico integra procesos altamente cognitivos que facilitan la coherencia discursiva y la adecuación comunicativa.

1.3.6.5 Amplía el contexto social y cultural

El contexto actúa como sustrato significativo en la redacción. Desde la elección del tema, la estructura, el dominio léxico y la extensión del texto dependerá del acervo cultural y social del escritor. En esta redacción quien escribe refleja su pensamiento, las normas, las creencias, las expectativas y las convenciones del entorno en el que se inscribe, enriqueciéndose recíprocamente con lo colectivo (Pizzo, 2019).

1.3.6.5 Promueve la metacognición

Esta práctica de metacognición cumple un papel fundamental en este contexto de redacción, ya que dependerá del cómo el escritor gestione el uso de sus herramientas para reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades con las que cuente. De esta manera, podrá adaptar en sus producciones textuales, según las necesidades de los contextos (Serra & Metcalfe, 2009; O'Malley & Chamot, 1990). Esta práctica de autorregulación favorece la redacción, la hace que sea más consciente y se incentive el desarrollo autónomo de competencias discursivas. Alvarado (2024) precisa en un ejemplo, cuando refiere que “en muchos contextos educativos se observa la ausencia de procesos cognitivos y metacognitivos; persiste una percepción de la redacción como simple canal de comunicación, lo que limita su potencial formativo” (p. 26). En ese sentido, es necesario que las estrategias reflexivas y estructuradas se integren para fortalecer la construcción del texto, cuide la coherencia como la cohesión, eleve la calidad del texto y logre una construcción de sentido más sólido.

1.4 Tipología textual

1.4.1 Modelos teóricos

En cuanto a la tipología textual, se ha considerado uno de los modelos propuesto por Werlich (1976, 1979), ya que es el que ha tenido mayor incidencia y aceptación en el ámbito académico. Este autor organiza y clasifica a los textos en cinco grupos, teniendo en cuenta características principales. Es preciso resaltar que el autor prioriza la función que cumple cada tipo de texto como unidad comunicativa. En este sentido, los textos tienen base en las estructuras cognitivas. Por tanto, la clasificación tipológica del texto se fundamenta en bases estructurales esenciales, que responden a funciones comunicativas diferenciadas:

- **Base descriptiva:** se asocia con la percepción del espacio, destinada a crear imágenes detalladas mediante el uso de un lenguaje sensorial y enriquecido. El propósito es evocar mentalmente elementos concretos, facilitando una experiencia vivida en el lector.
- **Base narrativa:** se vincula con la percepción del tiempo, esta forma textual estructura la sucesión de eventos con un inicio, desarrollo y desenlace, destacando elementos como el escenario, los personajes y el conflicto.

- **Base expositiva:** tiene como función el explicar o informar de manera objetiva acerca de hechos, procesos o definiciones, mediante una estructura clara y neutral, altamente utilizada en manuales y textos científicos o educativos.
- **Base argumentativa:** centra su objetivo en defender una opinión, juicio o postura de valor, esta modalidad cuenta con una estructura argumentativa que se apoya en evidencias, razonamientos lógicos y, en ocasiones, cuenta con la anticipación de contraargumentos, con la finalidad de persuadir a los destinatarios que leen los textos escritos.
- **Base instructiva:** orientada hacia el receptor, con la finalidad de guiar a la realización de actividades o acciones específicas, a través de instrucciones precisas. Una de las características de esta base instructiva es que se expresa de manera o en modo imperativo y la secuencia de procedimientos es clara y objetiva.

Estas bases propuestas por Werlich (1976, 1979) no solo determinan que sean textos únicos como texto narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo, si no también reconoce que los textos, frecuentemente, se combinan entre estructuras tipológicas. Es decir, se unen ambas estructuras para formar una tipología mixta que viene a ser el reflejo de que quien escribe dota de gran riqueza comunicativa. Aunque Werlich fue uno de los pioneros en la formulación de la tipología textual, basada en estructuras cognitivas organizadas en secuencias, cuya denominación son las bases textuales; para Adam (1992, 2005) son cuatro estructuras textuales: narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa; él propone sustituir la base instructiva por otra estructura denominada base de secuencia dialogal; su argumento sustenta en que la redacción no se articula en tipos de textos puros, sino en estructuras heterogéneas compuestas por secuencias prototípicas.

Adam (1992) sostiene que, el texto ha de concebirse como una estructura jerárquica por ser compleja; ya que está compuesta por secuencias que pueden coordinarse, alternarse o insertarse unas en otras. De esta manera, destaca que la secuencia dominante es la que guiará el sentido general del texto. En ese sentido, la propuesta de este autor son cinco secuencias textuales:

- Secuencia descriptiva
- Secuencia narrativa
- Secuencia expositiva

- Secuencia argumentativa
- Secuencia dialogal

Retomando lo mencionado, la tipología textual de Werlich (1976, 1979) establece cinco bases estructurales: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva, que permiten ordenar y caracterizar la producción textual. Estas categorías fueron diseñadas con propósitos didácticos y analíticos, y cuentan con el respaldo del Ministerio de Educación del Perú como criterios formativos válidos para la enseñanza y evaluación textual. Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2018) respaldado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), presenta una clasificación textual que actualiza los modelos de Werlich y Adam. Su enfoque identifica seis tipos textuales predominantes: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción, y reconoce que, en contextos reales, muchos textos combinan estos tipos (los clasifica como “múltiple”).

Esta tipología se integra de manera intencional en evaluaciones para la competencia lectora, pues facilita un análisis funcional y coherente en contextos educativos diversos. También PISA (2018) precisa que, anteriormente, en sus evaluaciones sobre “se clasificaba para los textos múltiples en la categoría de formato textual. A partir de la edición 2018, se los clasifica dentro de una categoría específica” (p. 13).

Sin embargo, el análisis de PISA (2018), según los últimos estudios y análisis de las tipologías inmersas las de carácter digital, presenta una actualización relevante sobre el aporte de Werlich (1976, 1979). Además de los cinco géneros mencionados, incorpora los textos transaccionales como una categoría, base o estructura adicional. Esto responde a la creciente presencia de formas de comunicación mediadas por tecnologías digitales como correos electrónicos y mensajes, que desempeñan funciones interactivas en contextos reales de lectura y redacción (OCDE, 2019).

Es fundamental subrayar que, aunque estas categorías son útiles para la enseñanza y evaluación, los textos en contextos reales rara vez se encuadran en una sola categoría. A menudo, mezclan rasgos de múltiples tipos discursivos, predominando una modalidad según la intención comunicativa del emisor. En este sentido, la tipología de PISA (2018) reafirma las bases de Werlich (1976) y añade un componente transaccional esencial para reflejar con mayor fidelidad

la diversidad textual contemporánea. Para esta investigación se ha considerado la clasificación tipológica de este autor.

1.4.2 Texto narrativo

El texto narrativo es el más usados por los docentes en las escuelas de básica regular para el desarrollo de la producción textual, ya que se considera como el de menor complejidad y de gran ayuda para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión oral. Este tipo de texto es de preferencia por la facilidad del cómo hablan los personajes, las descripciones de los contextos, la secuencia de hechos, entre otros. En ese sentido, resultan ser los que menos generan problemas para redactar puesto que el lenguaje que se utiliza para su construcción es el connotativo.

Para Garcés y Aveiga (2015), la narración constituye una herramienta fundamental en el desarrollo de las competencias lingüísticas, ya que permite al individuo estructurar el discurso y organizar experiencias reales o imaginarias de manera coherente. El proceso de enseñanza de la narración tiene como objetivo fomentar en el estudiante la capacidad de construir relatos con una estructura clara, como el planteamiento, nudo y desenlace, integrando progresivamente los elementos propios del género narrativo y su función comunicativa. Uno de estos elementos es el narrador, figura esencial que media entre el contenido de la historia y su expresión, mediante la variedad tipológica escrita.

Van Dijk (1983) manifiesta que un texto narrativo determina a un sujeto quien lleva la acción para generar motivación e interés del lector. Esta motivación, interés e intriga por descubrir los acertijos de la historia son los responsables de que los docentes y estudiantes sean quienes más lean e imiten tramas o personaje por medio de la redacción. Así esta tipología narrativa ha cobrado mayor espacio para todos los lectores cuando leen los mitos, los cuentos, las fábulas, las leyendas o las de mayor extensión, como son las novelas. Por ello, cuando se trata de escribir o crear estas obras narrativas resulta familiar; en ese sentido, la redacción de esta tipología es la más desarrollada desde las aulas escolares de básica regular.

Sobre este punto, Álvarez (2005) afirma que una de las virtudes de este tipo de texto radica en su facilidad de lectura, lo cual no implica necesariamente una comprensión o interpretación profunda por parte del lector. Su estructura accesible y su cercanía con las formas cotidianas de comunicación lo convierten en un formato discursivo más receptivo y familiar. Esto favorece

su acogida en contextos educativos y sociales, aunque no garantiza por sí sola una lectura crítica o una apropiación significativa de su contenido (Sánchez, 2015). Sin duda, la tipología narrativa es la de mayor alcance desde que se inicia la experiencia lectora. Calsamiglia y Tusón (1999) dicen “a menudo, cuando a alguien —sobre todo si es un niño o una niña— se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta ¿Qué es...? empieza su respuesta diciendo: Es cuando...” (p.270).

Características

- Se representan acciones secuenciales de hechos reales o imaginarios.
- Los personajes o fenómenos se van incorporando de manera consecutiva.
- Juega con los tiempos y espacios determinados lo que genera expectativas en el lector.
- El recurso de imágenes favorece la imaginación.
- Existen varias voces que intervienen, según la intención del autor. Puede ser una voz que cuenta la historia, como el narrador o un personaje que se encuentra inmerso en la historia, sería narrado en primera persona o cuando no se participa de manera directa, estaría en tercera persona cumpliendo la función de testigo o narrador omnisciente.
- Existe un conflicto por resolver que tensiona la acción.

1.4.3 Texto instructivo

El texto instructivo es abordado con profundidad en entornos académicos por su naturaleza, según las carreras profesionales. Es una herramienta de redacción accesible para los lectores; su propósito principal es brindar guías organizadas y sistemáticas que permitan llevar a cabo una actividad específica siguiendo indicaciones claras (Cordero, 2022).

De igual manera, a nivel pedagógico se destaca que los textos instructivos ayudan al proceso de aprendizaje, ya que, por la naturaleza del texto, mediante instrucciones precisas brinda una secuencia de construcción en la redacción. Según Schunk (2020), estos textos enseñan la forma de construir el mensaje, el uso adecuado del estilo y los tiempos verbales, fundamentales para lograr claridad y efectividad.

Estas investigaciones coinciden en que la fortaleza de los textos instructivos reside en su estructura formal como, por ejemplo, una lista de pasos o la

modalidad imperativa de hacer, sino más bien, en su función educativa: instruir, dirigir y facilitar la acción del lector de manera autónoma y eficaz (Cordero, 2022; Schunk, 2020).

Características

- Lenguaje claro y preciso: utilizan un lenguaje directo y específico para garantizar que las instrucciones sean comprendidas sin ambigüedades. Se emplean verbos en imperativo o infinitivo, como algunos verbos: “cortar”, “agregar”, “encender”, para indicar acciones concretas.
- Estructura organizada y secuencial: están organizados en pasos numerados o con conectores temporales como, por ejemplo, “primero”, “luego”, “finalmente” que guían al lector a través del proceso de manera lógica y ordenada.
- Uso de recursos visuales: a menudo incorporan imágenes, diagramas o ilustraciones que complementan el texto escrito, facilitando la comprensión de las instrucciones, especialmente en tareas complejas.
- Objetividad y tono impersonal: se evita la subjetividad y el uso de la primera persona, enfocándose en las acciones a realizar más que en el emisor. El propósito es instruir al receptor sin influencias personales.
- Propósito funcional y práctico: su principal objetivo es guiar al lector en la realización de una tarea específica, como preparar una receta, ensamblar un mueble o utilizar un dispositivo. Están diseñados para ser prácticos y funcionales.

Adaptación al público receptor: el contenido y el nivel de detalle se ajustan según el conocimiento y las habilidades del público al que va dirigido, asegurando que las instrucciones sean accesibles y comprensibles.

1.4.4 Texto descriptivo

El texto descriptivo está conformado por una estructura discursiva delimitada, cuyo propósito fundamental radica es exponer de manera detallada las características o cualidades de un objeto, un suceso, un acontecimiento, un personaje, entre otros; de modo así, que está claramente delimitado el campo semántico del referente. Álvarez (2005) sostiene que el párrafo descriptivo representa una estrategia discursiva que potencia la expresividad del lenguaje y facilita la formación de imágenes sensoriales en la mente del lector. Gracias al uso consciente y minucioso de los sentidos, el autor consigue retratar cualidades

perceptibles de dicho referente mediante una caracterización sumamente detallada: mientras mayor sea la precisión en la elección sensorial y la descripción de atributos, más intensa y clara será la representación mental generada en el receptor.

En términos estructurales, el texto descriptivo sigue un proceso ordenado que generalmente comprende tres fases fundamentales: observación, selección y ordenación. La observación implica una percepción atenta del objeto en cuestión; la selección exige distinguir los rasgos más relevantes de entre el conjunto de observaciones, descartando lo accesorio; y la ordenación de los contenidos establece la secuencia más eficaz para transmitir la descripción, ya sea mediante un recorrido espacial, sensorial o lógico, o incluso empleando progresiones como de lo general a lo particular (Álvarez, 2005).

Desde la perspectiva lingüística, los textos descriptivos pueden diferenciarse según su intención: en las descripciones técnicas o científicas predomina un lenguaje objetivo, con terminología precisa y carente de adornos estéticos; por el contrario, en géneros literarios se apuesta por la subjetividad y la riqueza estilística, donde el lenguaje puede presentar matices rítmicos, retóricos y evocativos (Garcés y Aveiga, 2015).

Adicionalmente, el texto descriptivo suele apoyarse en figuras retóricas como comparaciones, metáforas, personificaciones, hipérbolos o metonimias, que enriquecen la representación y pueden intensificar la conexión sensorial del lector con lo descrito. Esta dimensión retórica complementa el trabajo sensorial, reforzando el poder evocador del texto. Así Garcés y Aveiga (2015) considera que la redacción es “un proceso que involucra conocimientos complejos, es decir, la información que llega a nuestro cerebro para por un proceso de transformación y asimilación para poder expresarnos ante los demás” (p. 26). Esto se refiere a cómo la mente humana procesa la información antes de la expresión. Este fenómeno está fundamentado en la neurociencia y la psicología cognitiva, resaltando que aprender y expresar no son actos automáticos, sino fruto de elaboraciones complejas.

Características

- Uso de lenguaje sensorial y evocador: se recurre a un léxico cargado de recursos sensoriales y literarios como adjetivos, adverbios, comparaciones y metáforas, que evocan experiencias visuales, auditivas, táctiles, olfativas o gustativas.

- Detalla con precisión y crea imágenes mentales: tiene como fin representar con nitidez las cualidades de una persona, objeto, lugar o evento para que el lector construya una imagen mental, clara y profunda del referente descrito.
- Presencia de construcciones nominales y verbales estáticas: predominan los sintagmas nominales, adjetivos calificativos y verbos copulativos o de estado, como ser y estar, generalmente conjugados en presente o pretérito imperfecto para generar una sensación de estabilidad.
- Estructura coherente y ordenada: su organización puede seguir un orden espacial (de lo más cercano a lo lejano) o temporal (de lo general a lo particular), lo que contribuye a la cohesión del texto descriptivo.

1.4.5 Texto expositivo

El texto expositivo es una de las formas de comunicación más difundidas para transmitir información, sin embargo, este es el que representa, paradójicamente, uno de los géneros más complejos tanto en términos de comprensión como de producción textual. Según diversos estudios, esta dificultad se debe a múltiples factores.

En primer lugar, los textos expositivos requieren un alto nivel de conocimientos previos por parte del lector, quienes deben integrar y transformar activamente esa información durante el proceso de lectura. En segundo lugar, su estructura no sigue un patrón único ni claro, variando según el propósito y la naturaleza del contenido, lo que dificulta su decodificación estructural (Meyer, 1985; Murillo y Aranda, 2004).

En el contexto educativo, el empleo del texto expositivo es más utilizado como medio de transmisión de información, ya que cuentan con los contenidos disciplinares (científicos, literarios, históricos), sin embargo, como práctica de redacción se registra un abandono. No se desarrolla la redacción de textos expositivos. Esto conduce a que muchos estudiantes carezcan de recursos cognitivos y metacognitivos para interpretar y producir adecuadamente este tipo textual.

Anampa (2016) determina que este tipo de producción textual exige un dominio previo de ciertas normativas discursivas y estructurales, lo cual incrementa su nivel de complejidad. Se trata de textos que no solo comunican hechos de manera explícita y objetiva, sino que también integran explicaciones detalladas, ejemplos ilustrativos y analogías que facilitan la comprensión. En

las escuelas, particularmente, en las asignaturas de ciencias, es fundamental que el alumnado adquiera competencias para interpretar, producir y analizar este tipo de discursos con precisión y rigor informativo.

Cassany y Luna (2002) dicen que “los textos expositivos presentan fenómenos, hechos e ideas con la finalidad de explicarlos en la forma más analítica posible y, posteriormente, explicitar la síntesis de lo expuesto” (p. 51). Van Dijk (1983) sostiene que esta tipología ya involucra un proceso más complejo de los procesos cognitivos puesto que “los textos expositivos son propios de la educación formal, su contenido es ‘impersonal’ (ideas, argumentos, instrucciones, etc.), inducen conocimiento en el lector; generalmente resultan difíciles y su lectura va acompañada de una cierta sensación de esfuerzo” (p. 40). Esto refleja una característica esencial de los textos académicos y técnicos: su naturaleza objetiva y estructurada, que, aunque precisa y funcional, puede generar una carga cognitiva significativa.

Características

- Naturaleza del lenguaje impersonal: los textos impersonalizados, como los expositivos o instructivos, emplean un lenguaje que busca objetividad y claridad. Por ello, se recurre al uso de estructuras sintácticas como el infinitivo, la tercera persona del singular o el se impersonal, con la finalidad de incurrir a la subjetividad del autor o quien escribe, por lo que resulta imprescindible centrarse en el contenido (Vega et al., 2014). Sin embargo, esta estrategia lingüística, a pesar de ser efectiva para el uso de la redacción que recoge información de manera precisa, puede generar que en un inicio de proceso de construcción sea más densa y menos accesible.

Carga cognitiva: los textos impersonalizados pueden implicar un esfuerzo cognitivo considerable por la misma naturaleza del texto que comprende información científica. La teoría de la carga cognitiva distingue entre diferentes tipos de carga: intrínseca y extrínseca. En el contexto de textos académicos, la carga cognitiva intrínseca se refiere a la complejidad inherente al contenido, mientras que la carga extrínseca está relacionada con la forma en que la información es presentada (Sweller, 2011). Textos densos y con estructuras complejas pueden aumentar la carga cognitiva extrínseca, dificultando la comprensión y retención de la información lo que generaría menos atención para llevar a cabo el proceso de la redacción.

- Conocimiento de sobre la superestructura, macroestructura y microestructura textual: En ese sentido, con el objetivo de mitigar el esfuerzo cognitivo y las dificultades en la producción textual expositivos; es recomendable apoyarse en estrategias (Mayer, 2009).

1.4.6 Texto argumentativo

El texto argumentativo, después del narrativo, es el que más se utiliza en la vida cotidiana; aunque paradójicamente, es la tipología que recibe menor atención en la educación básica formal y en la superior universitaria. En este sentido, Camps (1995) advierte que la argumentación radica todas nuestras actividades diarias: “todos los seres humanos, sin excepción, estamos en todo momento intentando convencer de diferentes maneras, apelando a un tipo de sentimientos con la finalidad de cambiar o imponer nuestra postura frente a temas diversos” (Camps, 1995, p. 5-8). Evidencia de ello, se puede ejemplificar cómo los niños desde edades muy tempranas despliegan una gran capacidad persuasiva, con la finalidad de obtener caprichos. Investigaciones demuestran que, si bien los niños se involucran tempranamente en actos de argumentación oral cotidianos para justificar, negociar o refutar sus ideas en contextos familiares o escolares, la enseñanza explícita de la argumentación escrita en la escuela básica es significativamente limitada (González, 2007). Esta situación genera un contraste interesante: hay una experiencia innata y constante de argumentación en la vida diaria, pero esa práctica no se traduce en un desarrollo sistemático de las habilidades argumentativas formales (Cisterna, 2016). En el caso de los adolescentes y adultos que tuvieron experiencia en el uso de esta tipología cuentan con mayor ventaja de quienes no, ya que recurrirán a su capacidad argumentativa para obtener sus beneficios; por ello, la argumentación constituye una herramienta fundamental en la gestión del pensamiento crítico que permitirá al hablante/oyente, lector/autor a influir, modificar o defender posiciones.

Sobre lo mencionado, Bochiche (2016) coincide con los postulados de Camps (2003), ya que reafirma que, en contextos dialógicos, la práctica argumentativa se manifiesta, sin duda, desde edades muy tempranas, como ya se ha precisado en el párrafo anterior, muestra de ello se observa con creciente frecuencia que niños y niñas participan, activamente en intercambios comunicativos con adultos u otros infantes, en los que buscan sostener sus opiniones sobre temas que les afectan directamente. En tales interacciones, gestionan sus argumentos de manera flexible, ajustándose a las intervenciones del interlocu-

tor y a la dinámica discursiva, lo cual evidencia un manejo competente de la argumentación oral, generalmente sin presentar mayores dificultades (Camps y Dolz, 1995).

En lo que respecta al desarrollo de la enseñanza de esta tipología, ya sea de manera oral o escrita resulta beneficiosa y viable cuando se implementa un procedimiento estratégico con actividades contextualizadas, es decir, significativas para los estudiantes. No obstante, prevalece una tendencia curricular que reserva la introducción formal de la argumentación hasta la secundaria, bajo la suposición de que los alumnos más jóvenes carecen de las estructuras cognitivas necesarias. Esto es un gran problema porque trasciende a los niveles de educación superior universitaria y no universitaria donde los estudiantes por mantener esta limitación les es difícil redactar textos académicos como artículos de opinión y proyectos de investigación. Lo que genera y representa un obstáculo tanto para el desarrollo del pensamiento crítico, como para la construcción de capacidades lingüísticas complejas asociadas a la redacción argumentativa. Por ello, resulta importante que desde edades muy tempranas se enseñe y guíe sobre la estructura argumentativa, con la finalidad de argumentar y contraargumentar sobre sus opiniones.

Características

- Propósito persuasivo: el objetivo central de un texto argumentativo es convencer o persuadir al lector sobre una postura defendida por el autor. No se limita a informar sino a instar al lector a aceptar una perspectiva determinada.
- Presentación de una tesis clara: todo texto argumentativo debe presentar desde el inicio una tesis o idea central, la cual será el eje del discurso
- Uso de argumentos fundamentados: la argumentación se basa en razones sólidas y justificadas. Se pueden emplear varios tipos de argumentos lógicos, de autoridad, causales, afectivos para reforzar la tesis.
- Estructura organizada: estos textos suelen estructurarse en tres segmentos claros: introducción, donde se enmarca el tema y se presenta la tesis; desarrollo, donde se exponen argumentos y contraargumentos; y conclusión, que sintetiza las ideas y reafirma la postura.
- Coherencia lógica y cohesión: la argumentación debe ser consistente y fluida, tanto lógica como cohesionadamente. Esto incluye el uso de co-

nectores adecuados y la refutación de argumentos opuestos cuando sea necesario.

- Reconocimiento y refutación de contraargumentos: para fortalecer la credibilidad del texto, es común presentar y refutar argumentos contrarios, lo que añade profundidad al discurso argumentativo.
- Adecuación lingüística y estilo según el lector: el estilo utilizado en el texto debe ser acorde a su audiencia, adaptando el lenguaje a su nivel de comprensión y contexto, lo que facilita su eficacia persuasiva.



Capítulo II

Metodología

En lo que respecta a la metodología de la investigación, el estudio presentado optó por un enfoque cuantitativo, ya que “los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos” (Hernández et al., 2010, p. 5). Sobre el tipo de investigación es correlacional, la naturaleza de esta investigación recae en el análisis de las dos variables para luego ser relacionadas una con la otra, con fines específicos que se plantea el investigador. Este tipo de investigación fue precisa porque el estudio analizó el comportamiento a través de valores de las variables investigadas, con la finalidad de establecer nuevas hipótesis acerca de la población estudiada, la cual fue conformada por estudiantes de primer ciclo. En ese sentido, para saber el nivel cuantificable respecto a la producción textual se ha considerado no manipular ninguna variable, toda vez que se requiera datos sin alteraciones.

El diseño fue descriptivo porque se enfoca en el análisis de las propiedades, hechos, rasgos, características o fenómenos de una realidad que suscitan en un contexto específico o determinado (Hernández et al., 2010). Para este estudio se consideró a la población como un grupo completo de los elementos que conforman como las unidades de análisis; ya que estas son las que pertenecen a un ámbito específico (Carrasco, 2009), como fueron los estudiantes que matriculados en el primer ciclo del período 2024-I, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y la Facultad de Ciencias Empresariales; y, la muestra fue no probabilística, ya que estuvo integrada por estudiantes del Departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas y del Departamento Académi-

co de Gastronomía de la Universidad Nacional de Educación EGyV. El mismo autor Carrasco manifiesta que la muestra es un fragmento de la población que representa a esa totalidad, siendo un total de 60 estudiantes.

Como técnicas e instrumentos para la recolección de datos se aplicó como instrumento de investigación, el cuestionario y como técnica la encuesta, lo cual permitió la obtención de datos pertinentes, según el objetivo de la investigación (Tamayo, 2008). Este recojo de información fue tratado y procesado con el uso del programa Excel, así como también, el programa del SPSSv.25. Todo ello, con la finalidad de realizar un análisis descriptivo que pueda ser representado mediante figuras y tablas estadísticas. También se analizaron las tablas de frecuencias para así precisar los porcentajes que permitieron identificar la producción textual y el nivel de redacción como variables; así como, de las dimensiones, y la interpretación de estas.

Todo este procedimiento fue elaborado según los lineamientos que contempla la universidad como institución que promueve la investigación dentro de parámetros humanísticos; y, por ende, sociales. En tal sentido, se respetó la integración y la dignidad humana de cada participante, por lo que sus datos se mantendrán en reserva. Además, se tomó en cuenta la seriedad en el desarrollo de la investigación científica, por parte de los involucrados en este estudio y de quienes se extrae información, se encuentran referenciados, según la Guía para aplicar el Manual APA séptima edición, 2022 y el Código de Ética de la universidad que garantiza la protección al medio ambiente y las acciones contra el plagio.

Para la validez y confiabilidad de los instrumentos, se consideraron todos los aspectos a ser juzgados por los evaluadores como excelentes, muy bueno, aceptable, cuestionable, pobre o no aceptable; para este caso se consultó la opinión de cuatro expertos en el campo educativo, quienes pudieron “medir con precisión el fenómeno a estudiar” (Hernández et al., 2014, p. 601). De esta forma se demostró la validez del cuestionario 1 y 2 con la valoración de muy bueno, que determina la aplicabilidad de los instrumentos.

Entonces, los cuestionarios contaron con la suficiencia, relevancia y pertinencia para ser aplicados de manera efectiva a los estudiantes del primer ciclo que llevaron el curso de Lenguaje y Comunicación I. Para la confiabilidad de los cuestionarios, se buscó “un grado de confianza muy alto, debido a la relativa estabilidad de los fenómenos observados” (Hernández et al., 2010, p. 127); por ello, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach por tratarse de

un instrumento con escala múltiple, lo cual se obtuvo un coeficiente de correlación de ,778 para la producción textual y para el nivel de redacción de ,758, coeficientes suficientes para garantizar la confiabilidad.

3.1 Comprobación de hipótesis general

Los resultados la hipótesis general determina que existe relación entre la percepción sobre la producción textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024 según Pearson como una correlación positiva moderada de ,562.

Elección de nivel de significancia: $\alpha = ,05$

Regla de decisión: Si $p < ,05$ entonces se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 1. *Correlación entre producción textual y nivel de redacción*

		Producción textual	Nivel de redacción
Producción textual	Correlación de Pearson	1	,562**
	Sig (bilateral)	60	,215
	N		60
Nivel de redacción	Correlación de Pearson	,562	1
	Sig (bilateral)	,215	60
	N	60	

Nota. Resultados de las correlaciones según SPSS v.25 donde se presentan las cruces de variables.

El resultado hallado muestra grado de relación igual ,562 valor en el cual deduce correlación positiva moderada entre la variable 1 y la variable 2, así mismo el nivel de significancia es menor a ,05 rechazando la H_0 y aceptando la H_a , en la cual, se concluye que, la producción textual se relaciona significativamente con el nivel de redacción de los estudiantes universitarios del I ciclo.

3.2 Prueba de hipótesis específica 1

Tabla 2. Correlación entre la planificación textual y el nivel de redacción

		Planificación textual	Nivel de redacción
Planificación textual	Correlación de Pearson	1	,392**
	Sig. (bilateral)	60	,002
	N		60
Nivel de redacción	Correlación de Pearson	,392**	1
	Sig. (bilateral)	,002	60
	N	60	

Nota: Resultado de las correlaciones según SPSS v.25. Dónde se presenta las cruces de la variable y la primera dimensión.

El resultado hallado muestra grado de relación igual a ,392 valor en el cual deduce correlación débil, entre la primera dimensión y la variable 2, así mismo, el nivel de significancia es menor a ,05 rechazando la H_0 y aceptando la H_a en la cual, se concluye que, la planificación textual se relaciona con el nivel de redacción.

3.3 Prueba de hipótesis específica 2

Tabla 3. Correlación entre la textualización y el nivel de redacción

		Textualización	Nivel de redacción
Textualización	Correlación de Pearson	1	,512**
	Sig. (bilateral)	60	,618
	N		60
Nivel de redacción	Correlación de Pearson	,512	1
	Sig. (bilateral)	,618	60
	N	60	

Nota. Resultado de la correlación SPSS v.25 donde se presentan cruces de variables

El resultado hallado muestra grado de relación igual a ,512 valor en el cual se deduce como correlación positiva moderada entre la dimensión 2 y la variable 2, así mismo el nivel de significancia es mayor a ,05 aceptando la H_0 y rechazando la H_a , en la cual, se concluye que, la textualización no se relaciona significativamente con el nivel de redacción en los estudiantes universitarios del primer ciclo.

3.4 Prueba de hipótesis específica 3

Tabla 4. Correlación entre la reflexión textual y el nivel de redacción

		Reflexión textual	Nivel de redacción
Reflexión textual	Correlación de Pearson	1	,548**
	Sig. (bilateral)	60	,225
	N		60
Nivel de redacción	Correlación de Pearson	,548**	
	Sig. (bilateral)	,225	
	N	60	

Nota: Resultado de la correlación según SPSS v. 25 donde se presentan las cruces de variables.

El resultado hallado muestra grado de relación de ,548 valor en el cual se deduce relación positiva moderada entre la dimensión 3 y la variable 2, así mismo el nivel de significancia es mayor a ,05 aceptando la H_0 y rechazando la H_a , en la cual, se concluye que, en la reflexión textual no hay relación significativa con el nivel de redacción de los estudiantes universitarios del primer ciclo.

3.5 Discusión

Los resultados de la investigación se relacionan con otros estudios que presentan similitud entre alta y baja. Según la hipótesis general se acepta la hipótesis alterna en el cual determina que existe relación entre la percepción sobre la producción textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024; según la correlación de Pearson ,562 lo que determina una correlación positiva moderada. Este dato se relaciona con el estudio de Nova (2024) en donde se identificó los errores discursivos en 66 textos elaborados por los estudiantes lo que permitió organizar en categorías significativas mediante el uso del software CATMA, precisando errores de cohesión y coherencia en la redacción.

En la hipótesis específica 1, se acepta la H_a en el cual precisa que existe relación entre la planificación textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo; según la correlación de Pearson ,398 lo que determina una correlación débil. Este resultado evidencia relación con los estudios de Gutiérrez y Moya (2024) en el cual evalúan la redacción académica-científica en el cual buscan promover ideas que favorezcan su participación en la redacción para fortalecer su desempeño académico que, en primer lugar,

participaron mediante una encuesta; y, luego en grupos focales para identificar las características de la redacción y explorar los desafíos al intentar integrarse en un ámbito regido por estándares.

En cuanto a la hipótesis específica 2, los resultados estadísticos indican un coeficiente de correlación de Pearson de $r = ,512$, lo que sugiere una correlación positiva moderada entre la textualización y el nivel de redacción. No obstante, el nivel de significancia obtenido ($p > ,05$) conduce a aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis alterna. En consecuencia, se concluye que la textualización no se relaciona de manera significativa con el nivel de redacción en los estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024. Este resultado contrasta parcialmente con la investigación de Zelada (2023), quien resaltó el estudio de las normas de ortografía y gramaticales en la redacción académica en el cual se evidenció una mejora de 36.7% que destacaron en el nivel destacado y el 13.3 % en el nivel de proceso.

Respecto a la hipótesis específica 3, se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = ,548$, lo que evidencia una relación positiva moderada entre la reflexión textual y el nivel de redacción. Sin embargo, dado que el nivel de significancia es mayor a ,05, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna. Por tanto, se concluye que no existe una relación significativa entre la reflexión textual y el nivel de redacción en los estudiantes universitarios del primer ciclo. Este hallazgo presenta similitudes parciales con el estudio de Jaén (2023), quien aplicó prácticas calificadas para revelar el conocimiento que presentan los estudiantes acerca de la microestructura, macroestructura y superestructura al redactar textos expositivos lo que precisó el aplicar estrategias pedagógicas en mejoría de las estructuras textuales fomentando la redacción para mejorar académicamente y profesionalmente.

Conclusiones

En conclusión, la hipótesis general precisa que la percepción sobre la producción textual se relaciona con el nivel de redacción en los estudiantes universitarios del primer ciclo de la especialidad de Inglés-Alemán, Lengua Española y Gastronomía, con un coeficiente de correlación de 0,562 lo que determina correlación positiva moderada.

En la hipótesis específica 1 se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = ,392$, lo que evidencia una correlación positiva débil. En consecuencia, se concluye que existe relación entre la percepción sobre la planificación textual y el nivel de redacción en estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024.

En la hipótesis específica 2 se identificó un coeficiente de correlación de Pearson de $r = ,512$, el cual indica una correlación positiva moderada. No obstante, dado que el nivel de significancia es mayor a $,05$, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna; por tanto, se concluye que no existe una relación significativa entre la percepción sobre la textualización y el nivel de redacción en estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024.

En la hipótesis específica 3 se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de $r = ,548$, lo que refleja una correlación positiva moderada. Sin embargo, al presentar un nivel de significancia mayor a $,05$, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, concluyéndose que no existe relación significativa entre la reflexión textual y el nivel de redacción en estudiantes universitarios del primer ciclo, 2024.

Por tanto, se sugiere organizar espacios de sensibilización sobre este tema fundamental en la educación superior universitaria. Posteriormente, organizar y realizar talleres con los estudiantes encaminados a la elaboración de un texto académico completo. Estos talleres deben ser diseñados considerando las etapas de la producción textual, como proceso; y, la redacción como normativa gramatical, sintáctica y ortográfica para garantizar la redacción correcta. Seleccionar temas que promuevan la búsqueda de información científica para fortalecer las capacidades de análisis que promuevan el pensamiento crítico. Socializar los textos académicos entre estudiantes de distintas especialidades con la finalidad

de intercambiar experiencias sobre los escritos y mejorar la redacción. Todo ello permitirá que los estudiantes adquieran conciencia reflexiva sobre el acto de escribir, además comprendan la existencia de acciones previas a redacción, como organizar ideas, discernir información para argumentar y dominar el idioma, puntos clave en la comunicación escrita dentro del ámbito académico y profesional.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Nathan.
- Acurio, E. (2020). *La redacción creativa en la producción textual*. Ambato.
- Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Alvarado, G. (2024). *La metacognición y las habilidades del pensamiento en el proceso de composición escrita durante el primer ciclo escolar*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Anampa, I. (2016). *Producción textual escritos en estudiantes del quinto grado de primaria en la institución educativa Francisco Bolognesi Cervantes, San Juan de Lurigancho, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14535>
- Atienza, E. (2012). *Aproximaciones teóricas a la redacción: De la codificación a la práctica letrada*. Universidad de Alcalá.
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe.
- Bochiche, M. (2016). *Las tipologías textuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Propuesta de secuencia didáctica basada en el trabajo del artículo de opinión en clase de inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10234/160186>
- Caldera, A., & Bermúdez, Á. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción textual. *Educere*, 11(37), 561–568. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35693713>
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova.

- Camps, A. (1995a). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 65-75.
- Camps, A. (1995b). *La enseñanza de la lengua escrita*. Graó.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(1), 2-11.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 7-10.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., & Luna, M. (2002). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cisterna, V. (2016). *La argumentación en niños en edad preescolar: una perspectiva pragmática integral* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/672723>
- Cordero Pérez, M. T. (2022). *Textos instructivos* [Monografía de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. Gobierno de Navarra.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.
- Estela, M., & Pérez, T. (2024). Estrategias de aprendizaje para la producción textual en estudiantes de educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2539>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Co-*

- llege Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Garcés, M., y Aveiga, M. (2015). *Tipología textual y su incidencia en las habilidades narrativas* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Institucional UNEMI.
- Giraldo Giraldo, C. (2020). Dificultades de la redacción y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 173–192. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>
- González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 657-677.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Gutiérrez, M., & Moya, C. (2024). El desafío de la redacción académico-científica en estudiantes doctorales: estudio exploratorio de una evaluación diagnóstica. *Zona Próxima*, 40, 66–91. <https://doi.org/10.14482/zp.40.345.951>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). MIT Press.
- Jaén, F. E. (2023). Microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos de estudiantes universitarios. *Societas*, 25(1), 53–70. <https://matriculapre.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3492>
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2006). *Língua, discurso e ensino: gêneros textuais e compreensão*. Cortez.
- Maqueo, A. M. (2005). *Redacción*. Limusa.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Mera-Lomas, A. D. J. (2025). Influencia de la redacción creativa en el desarrollo

- del pensamiento crítico. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(1), 9–17. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i1.281>
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. En B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11–64). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Morles, A. (2003). *La redacción académica: Perspectivas, estrategias y herramientas* [Manuscrito no publicado].
- Murillo, Y., & Aranda, C. (2004). Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria. *Tiempo de Educar*, 5(9), 117-140.
- Novoa Venegas, D. C. (2024). *Dificultades en la dimensión discursiva de la redacción: Un análisis sobre la producción textual de estudiantes extranjeros y nacionales del sistema escolar chileno* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio UChile.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo. Una mirada desde México*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227432>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

- Ortega, R. (2024). Redacción académica en educación superior: dificultades y desarrollo de saberes con apoyo de las TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2044>
- Piaget, J. (1960). La praxis en el niño. *Revue Neurologique*, 102, 551–565.
- Pizzo, I. (2019). La redacción como proceso y producto. En *Interfaces en Palermo VI. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (Vol. 40, pp. 30-71). Universidad de Palermo.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2014). Redacción. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/redacci%C3%B3n>
- Rodríguez, B. (2023). La redacción académica desde el enfoque por competencias en la enseñanza del nivel superior. *Revista EDUCA UMCH*, 21, 89–100. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.239>
- Sánchez, C. (2015). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, 31(1), 267-295. <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/rfl-31-1/rfl-31-1-15.pdf>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142–175). Cambridge University Press.
- Schunk, M. (2020). El texto instructivo [Recurso educativo abierto]. Ceibal. <https://rea.ceibal.edu.uy/elp/el-textoinstructivo/ficha.html>
- Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of meta-cognition in education* (pp. 278–298). Routledge.
- Simangas, A., Enciso, R., Collazos, E., & Alvarez, M. (2024). Dominio del proceso de redacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Mendive*, 22(2). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3490>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soriano, E. (2022, 10 de marzo). *Chispitas de lenguaje: redactar I*. Zona Franca.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385527-6.00002-8>

- Tamayo, M. (2008). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Tramallino, C., & Carrera, G. (2024). El artículo de investigación científica: habilidades requeridas para su redacción en estudiantes de maestría. *Lenguaje*, 52(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.13361>
- Van Dijk, T. A. (1980a). *Macroestructuras*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980b). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1983). *El análisis del discurso*. Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y contexto* (6.ª ed.). Cátedra.
- Vega, M., Bañales, S., Reyna, M., & Pérez, M. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068.
- Vine, A. (2020). La redacción académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 475-491. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Quelle & Meyer.
- Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte* (2.ª ed.). Quelle & Meyer.
- Zelada Vásquez, M. L. (2023). *Aplicación de normas gramaticales y ortográficas para la redacción académica en estudiantes de una universidad privada, Cajamarca 2022* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/107205>

Apéndices

Apéndice A: Instrumentos de investigación



Universidad Nacional de Educación
 Enrique Guzmán y Valle
 Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Producción textual

Estimado estudiante:

El presente instrumento de investigación tiene como propósito conocer sus percepciones sobre la producción textual, con el fin de identificar hallazgos y proponer mejoras que enriquezcan la redacción para su futura publicación.

Marca con X según su conocimiento.

Nº	Indicadores de la dimensión planificación	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Antes de escribir recurre a un plan de redacción				
2	Reconoces los subprocesos de la planificación textual				
3	Determinas el propósito antes de escribir el texto				
4	Antes de escribir ordenas tus ideas de modo lógico para luego asociarlas				
5	Consideras que la planificación aumenta la eficiencia y productividad en tu redacción				
6	Consideras que la planificación antes de escribir requiere de un tiempo.				

Nº	Indicadores de la dimensión textualización	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7	Conoces la estructura textual				
8	Identificas la progresión temática en los párrafos				
9	Reconoces los marcadores textuales y sabe cómo aplicarlos				
10	Redactas ensayos con facilidad				
11	Sabes desarrollar el tema a lo largo del texto				
12	Utilizas el marcador textual como parte de la introducción o idea del texto				
13	Aplicas el siguiente termino como, <i>por último, en síntesis, etc.</i> , como marcador textual en la parte del cierre del texto.				

Nº	Indicadores de la dimensión reflexión	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
14	Consideras necesario aplicar ejemplos y explicaciones para apoyar tus ideas.				
15	Consideras el tono y estilo adecuado para audiencia correcta en tu producción textual.				
16	Precisas la estructura y organización del texto.				
17	Crees que tu texto es de información relevante y útil				
18	En tu texto aplicas las reglas de la gramática.				
19	Consideras las reglas de ortografía del idioma cuando redactas los textos.				
20	Aplicas un vocabulario adecuado y preciso en los textos que escribes.				



Universidad Nacional de Educación
 Enrique Guzmán y Valle
 Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Nivel de redacción

Estimado estudiante:

El presente cuestionario de investigación tiene como objetivo conocer su percepción sobre el nivel de redacción, en relación con el orden y la distribución de los contenidos, así como el uso adecuado de las normas gramaticales y ortográficas.

Marca con X según su conocimiento.

Nº	Indicadores de la dimensión Cohesión	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Identificas los elementos cohesivos en las oraciones				
2	Buscas palabras y/o frases que unan oraciones o ideas				
3	Lees el texto para entender el contenido y la estructura				
4	Consideras que las relaciones sintagmáticas determinan conceptos de manera clara y concisa				
5	Aplicas oraciones de coordinación				
6	Aplicas oraciones de tipo subordinada				

N°	Indicadores de la dimensión coherencia	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7	Analizas las relaciones de las oraciones local, lineal y global				
8	Identificas relación entre las oraciones dentro de un párrafo				
9	Precisas las oraciones y/o frases que presentan ideas o conceptos principales				
10	Identificas relación entre las oraciones o frases que se suceden en una secuencia lógica				
11	Vuelves a leer el texto para entender el contenido y la estructura				
12	Identificas la relación entre las ideas o conceptos que se presentan en todo el texto				
13	Identificas que las ideas o conceptos se relacionan con el propósito del texto				

N°	Indicadores de la dimensión adecuación	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
14	Creer que la adecuación de tu redacción puede ayudar a mantener el interés del público objetivo.				
15	Consideras relevante el propósito de la adecuación				
16	El propósito de tu redacción es persuadir				
17	Consideras que tus redacciones son efectivas ante el público				
18	Consideras que tu redacción se adapta a tu público objetivo (edad, nivel de educación)				
19	Cumples con el propósito de tu redacción				
20	Precisas que el tono y estilo de tu redacción es adecuado para el propósito del texto.				

Apéndice B: Juicio de expertos



Anexo C. Juicio de expertos
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Producción textual

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN VI

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Vicente de Tomas, Carlos Javier
 1.2. INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO PERCEPCIÓN SOBRE PRODUCCIÓN TEXTUAL

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre la percepción textual.																		X		
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																		X		
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre las variables, indicadores y los ítems.																		X		
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																		X		
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																		X		

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El nivel de aplicación del cuestionario es muy bueno

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

FECHA: 4/11/2024


 FIRMA DEL EXPERTO:
 DNI: 07675090



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Nivel de redacción

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN V2**I. DATOS GENERALES:**

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Vicente de Tomas, Carlos Javier
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO NIVEL DE REDACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				X
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																			X	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre nivel de redacción																			X	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																				X
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre la variable, indicadores y los ítems.																				X
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento presentado es muy aplicable.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92.5%

FECHA: 4/11/2024


FIRMA DEL EXPERTO
DNI: 07675090



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Nivel de redacción

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN V2

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dra. Demarini Gómez, Loyda Marlene
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO NIVEL DE REDACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																		X		
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																			X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																			X	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre nivel de redacción																			X	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																		X		
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre la variable, indicadores y los ítems.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																		X		
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es aplicable para la presente investigación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 92.5%

FECHA: 2/11/2024

FIRMA DEL EXPERTO:
DNI: 09810006



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Producción textual

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN VI**I. DATOS GENERALES:**

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dra. Demarini Gómez, Loyda Marlene
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO PERCEPCIÓN SOBRE PRODUCCIÓN TEXTUAL

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				X	
4. ORGANIZACIÓN	Está organizado en forma lógica.																				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				X	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre la percepción textual.																				X	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																				X	
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre las variables, indicadores y los ítems.																				X	
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X	
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El instrumento es aplicable para la presente investigación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

87%

FECHA: 2/11/2024

FIRMA DEL EXPERTO:
DNI: 09810006



Anexo C. Juicio de expertos
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Producción textual

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN VI

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Sedamano Ballesteros Manuel Alberto
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORA : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO PERCEPCIÓN SOBRE PRODUCCIÓN TEXTUAL

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE		BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA					
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																			X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																			X	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																			X	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				X
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre percepción textual.																			X	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																			X	
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre las variables, indicadores y los ítems.																			X	
9. METODOLOGIA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																			X	
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																			X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El nivel de aplicación del cuestionario es muy bueno

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

FECHA: 10/11/2024


FIRMA DEL EXPERTO
 DNI: 08169544



Anexo C. Juicio de expertos
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Producción textual

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN VI

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Uribe Sánchez, Carmen Rosa
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO PERCEPCIÓN SOBRE PRODUCCIÓN TEXTUAL

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																				X	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																				X	
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				X	
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.																				X	
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.																				X	
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre producción textual.																				X	
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre la producción textual.																				X	
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre las variables, indicadores y los ítems.																				X	
9. METODOLOGÍA.	La estrategia responde al propósito de la investigación.																				X	
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																				X	

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El nivel de aplicación del cuestionario es muy bueno

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

92%

FECHA: 3/11/2024


FIRMA DEL EXPERTO:

DNI: 09566159



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle
Alma Máter del Magisterio Nacional

Cuestionario: Nivel de redacción

INFORME SOBRE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN V2

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO : Dr. Uribe Sánchez, Carmen Rosa
 1.2 INSTITUCIÓN DONDE LABORAL : Universidad Nacional de Educación
 1.3 INSTRUMENTO MOTIVO DE EVALUACIÓN : CUESTIONARIO NIVEL DE REDACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.															X					
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.															X					
3. ACTUALIZACIÓN	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.															X					
4. ORGANIZACIÓN	Esta organizado en forma lógica.															X					
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos cuantitativos y cualitativos.															X					
6. INTENCIONALIDAD	Es adecuado para valorar las estrategias sobre nivel de redacción.																X				
7. CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos científicos sobre el nivel de redacción.																X				
8. COHERENCIA	Existe coherencia entre la variable, indicadores y los ítems.																X				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																X				
10. PERTINENCIA	El cuestionario es aplicable.																X				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: El nivel de aplicación del cuestionario es muy bueno

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

82.5%

FECHA: 3/11/2024

FIRMA DEL EXPERTO:
DNI: 09566159

Apéndice C: Base de datos

		Producción textual																			
		Planificación				Textualización								Reflexión							
1		1	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4
2		2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
3		3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	2	4	4	4	4
4		4	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3
5		1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4
6		2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
7		3	2	1	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	3	2	4	4	3	4
8		2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3
9		3	2	1	2	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	2	2	4	4	3	4
10		2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4
11		1	2	1	2	3	2	2	3	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4
12		2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4
13		1	2	2	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	3	4	2	4	4	3	4
14		2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
15		1	2	2	2	3	2	3	3	4	3	3	3	4	4	4	2	4	4	3	4
16		2	3	1	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4
17		1	2	2	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4
18		2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
19		1	2	2	2	3	2	3	3	4	3	3	2	4	3	4	2	4	4	3	4
20		2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3
21		1	2	2	2	3	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
22		2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4	4
23		2	2	2	2	3	3	3	3	4	2	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4
24		2	3	1	2	3	2	2	2	3	3	2	3	4	4	3	3	4	4	3	4
25		2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	3
26		2	2	1	2	3	2	2	3	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4
27		1	2	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4
28		2	2	1	3	3	2	2	2	4	3	2	4	4	4	3	3	4	4	3	4
29		1	2	2	3	3	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4	2	4	4	3	4
30		2	2	1	3	3	2	2	2	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4
31		2	2	2	3	3	3	3	2	4	3	3	2	4	4	4	2	4	4	3	4
32		2	2	1	3	3	2	2	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	4	4	3
33		2	2	2	2	3	3	2	4	2	3	4	4	3	4	2	4	4	4	3	4
34		1	2	1	3	3	2	2	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
35		2	2	2	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4
36		2	2	1	3	3	2	2	3	4	3	2	4	4	2	4	3	4	4	4	4
37		2	2	2	2	3	3	3	2	4	3	2	4	4	2	4	2	4	4	3	4
38		2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
39		2	2	2	2	3	3	3	2	4	2	3	4	4	2	4	2	4	4	3	3
40		2	2	2	3	3	2	2	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
41		1	3	2	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	3	4
42		2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3
43		1	3	2	2	3	3	3	2	4	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4
44		2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	2	4	4	4	4
45		1	3	2	2	3	3	3	2	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3
46		2	2	1	3	3	2	2	3	4	3	3	4	4	3	3	2	4	4	3	4
47		1	3	2	2	3	3	3	2	4	3	2	4	4	2	4	3	4	4	3	4
48		2	2	1	3	3	2	2	3	2	3	4	2	4	3	4	3	4	4	3	4
49		1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4
50		2	2	1	3	3	2	2	3	4	2	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4
51		1	3	2	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4	2	4	4	3	3
52		2	2	1	3	3	2	2	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4
53		1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	2	4	3	3	4
54		2	2	1	3	3	2	2	3	2	3	2	4	4	3	4	3	4	4	3	3
55		1	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	3	4	4	2	4	4	3	4
56		2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	4	4	3	3	3	4	4	4	4
57		1	2	1	2	3	2	3	2	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	3	4
58		2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	4	3	4	3	3	4
59		3	2	1	2	3	2	3	2	4	3	3	4	4	4	4	2	3	4	3	3
60		2	2	2	2	3	2	2	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	4	4	4

	Nivel de redacción																			
	Cohesión						Coherencia						Adecuación							
1	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3
2	2	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3
3	2	2	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3
4	2	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	4	3
5	2	2	3	2	3	2	2	3	2	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3
6	2	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3
7	2	2	3	2	4	2	2	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3
8	2	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	3	4	4	2	3	4	3
9	2	2	3	2	3	2	2	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3
10	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3
11	2	2	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
12	3	2	3	2	3	3	2	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3
13	2	2	3	2	3	2	2	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3
14	2	2	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3
15	2	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
16	2	2	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
17	2	3	3	3	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3
18	3	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3	2	4	2	3
19	2	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3
20	3	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3
21	2	3	4	3	3	2	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
22	2	2	3	2	4	3	2	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3
23	2	3	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	3
24	2	2	4	2	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3
25	2	3	3	3	3	2	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	2	4	3	3
26	2	2	4	2	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3
27	2	3	3	3	3	2	2	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3
28	3	2	4	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3
29	2	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	3
30	3	2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	3
31	2	3	3	3	3	2	2	4	2	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3
32	2	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	4	2	4	4	4	4	3
33	2	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3
34	2	2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
35	2	3	3	3	4	2	2	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3
36	2	2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3
37	2	3	4	2	4	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3
38	2	2	4	2	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	2	3	4	4	3	3
39	2	3	3	2	4	2	2	4	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
40	2	2	4	2	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
41	2	2	4	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3
42	2	2	4	2	3	3	2	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3
43	2	2	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3
44	2	2	4	2	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
45	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
46	2	2	4	2	3	3	3	4	2	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3
47	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	3
48	2	2	3	2	3	2	3	3	4	4	3	4	3	2	4	4	4	2	4	3
49	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3
50	2	2	4	2	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3
51	3	3	4	3	4	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3
52	2	2	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
53	3	2	3	3	4	2	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3
54	2	2	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3
55	2	2	4	3	4	2	2	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3
56	2	3	4	2	4	3	3	4	2	4	3	4	4	4	4	4	2	4	3	3
57	3	2	3	2	4	3	2	2	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3
58	2	3	4	2	4	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3
59	3	2	4	2	4	3	2	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
60	2	3	4	2	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	3

Referencias de los autores

Dra. Liz América Chacchi Gabriel

0000-0001-7468-6509

Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

Dra. Gloria Idrogo Barboza

0000-0001-7881-7289

Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

Mg. Abraham Moisés Huamán Guzmán

0000-0003-2554-253

Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle

El presente libro es producto de una investigación realizada en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el año 2024. El estudio se centra en el recojo de información desde la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre el conocimiento de la producción textual (desarrollada en el nivel educativo básico regular) y sobre la redacción (como conocimiento normativo y formal de textos académicos). Las variables se sustentan en enfoques teóricos de la didáctica de la lengua y de la lingüística aplicada, con el propósito de comprender los términos producción y redacción, comúnmente usados como sinónimos; Sin embargo, cada concepto responde a marcos teóricos distintos. Tradicionalmente, la redacción ha sido abordada desde un enfoque normativo y formal, centrado en la corrección gramatical, ortográfica y sintáctica, lo que ha llevado a una enseñanza descontextualizada, basada en ejercicios mecánicos. Posteriormente, el concepto de redacción fue tratado desde una perspectiva cognitiva, entendiéndose como un proceso mental complejo que incluye planificación, textualización y revisión, como proponen Flower y Hayes (1981), y Scardamalia y Bereiter (1987). En las últimas décadas, el enfoque discursivo y comunicativo ha introducido el concepto de producción textual como una práctica social contextualizada. Autores como Dollz y Schneuwly (1997) destacan la importancia de trabajar a partir de los géneros discursivos, integrando aspectos lingüísticos, cognitivos y contextuales, con el fin de asegurar que el texto responda a un propósito comunicativo real. En este marco, el objetivo general de la investigación fue determinar la percepción sobre la producción textual y el nivel de redacción de estudiantes universitarios del primer ciclo durante dicho periodo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, correlacional, y una muestra de 60 estudiantes. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada ($r = 0.562$) entre las variables. Se concluye que es necesario fortalecer espacios de formación que integren el proceso de producción textual con la redacción normativa, a fin de desarrollar la competencia en redacción efectiva. Escribir correctamente permite organizar las ideas, desarrollar el pensamiento crítico y comunicarse con claridad: cualidades esenciales para la formación académica y el desempeño profesional.



UNIDAD DEL
FONDO EDITORIAL

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

ISBN: 978-612-4148-75-0



9 786124 148750