

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2539>

Estrategias de aprendizaje para la producción de textos en estudiantes de educación superior

Learning strategies for the production of texts in higher education students

Manuel Carlos Estela Silva

mestela27@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0350-9502>

Instituto de Educación Superior Pedagógica Público Toribio Rodríguez de Mendoza de Chachapoyas
Chachapoyas – Perú

Tesoro Yomar Pérez Díaz

yomip55@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5439-4936>

Institución Educativa N.º 001 Niño Jesús de Paga
Chachapoyas – Perú

Artículo recibido: 09 de agosto de 2024. Aceptado para publicación: 24 de agosto de 2024.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El objetivo fundamental del trabajo fue determinar el nivel de producción de textos a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas; se trabajó con el diseño cuasi experimental, es decir, en el proceso se aplicó prepruebas a ambos grupos, además un grupo recibió el procedimiento (GE) y otro no (GC), así mismo, la muestra fue de 80 discentes. Se tuvo en cuenta a la técnica de la observación y como herramientas de valoración a lista de cotejos y la prueba escrita. La prueba de hipótesis de muestras independientes mediante la U de Mann-Whitney, evidenció que hubo una diferencia significativa en los resultados de la pre prueba y prueba de salida en el grupo experimental, en las dimensiones de: adecúa, escribe y evalúa; es decir, el resultado fue de ($0,00 < \alpha = 0,05$); sin embargo, en las valoraciones del grupo control, no hubo un avance significativo. Se concluye, que las estrategias de aprendizaje formuladas a partir de textos de testimonio, opinión, silogísticos, argumentativos y dialécticos; permitieron elevar el nivel de producción de textos en los discípulos del grupo experimental.


Palabras clave: estrategias, aprendizaje, producción de textos

Abstract

The fundamental objective of the work was to determine the level of production of texts through the application of learning strategies in the students of the I cycle of a Higher Education Institute of Chachapoyas; We worked with the quasi-experimental design, that is, in the process, pre-tests were applied to both groups, in addition, one group received the procedure (GE) and the other did not (GC), likewise, the sample was 80 students. The observation technique was taken into account and the checklist and the written test as assessment tools. The hypothesis test of independent samples using the Mann-Whitney U test showed that there was a significant difference in the results of the pre-test and exit test in the experimental group, in the dimensions of: adapt, write and evaluate; that is, the result was ($0.00 < \alpha = 0.05$); however, in the control group assessments, there was no significant improvement. It is concluded that the learning strategies formulated from testimonial, opinion,

sylogistic, argumentative and dialectical texts; allowed to raise the level of production of texts in the disciples of the experimental group.

Keywords: strategies, learning, text production

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Cómo citar: Estela Silva, M. C., & Pérez Díaz, T. Y. (2024). Estrategias de aprendizaje para la producción de textos en estudiantes de educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4), 3928 – 3943. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2539>

INTRODUCCIÓN

La escritura es el uso adecuado del lenguaje con el propósito de construir textos con sentido y comunicar en forma asertiva a otros, es decir, es un proceso reflexivo que involucra a la adecuación, organización y revisión del texto a partir del contexto e intención comunicativa.

De acuerdo a Cabrera-González et al. (2019), al realizar un diagnóstico a discentes de Cuba, afirman que no cuentan con mecanismos pertinentes para la resolución de tareas relacionadas con la comunicación escrita. Además, Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020) sostienen que, en Colombia, el inconveniente de la escritura es en todas las áreas y refieren que algunos docentes desconocen los procesos para orientar la planeación, producción y evaluación de los textos. Al respecto, Cuevas et al. (2019) el problema de la escritura en los discentes de Colombia, es la escasa construcción de enunciados, estructura sintáctica muy pobre y desconocimiento en el uso de signos de puntuación. Por otra parte, Vargas (2019), ostenta que los discentes de Junín, evidenciaron un escaso conocimiento en el ordenamiento discursivo, textos carentes de una situación comunicativa pertinente y desorganización en secuencia de ideas. De mismo modo, Alvarado-Pino (2019), manifiesta que los discentes de un instituto de Piura, tienen desconocimiento teórico y técnico en la elaboración de mensajes, escasa orientación en el desarrollo de competencias escritas, exiguo bagaje cultural en el dominio de convenciones ortográficas y principios de textualidad. De igual forma, Canchanya (2020) afirma que los discentes de un instituto de Lima, presentan dificultades en la producción escrita debido al exiguo hábito de la lectura, insuficiente uso de la tecnología, empleo de metodología tradicional, insuficiente actualización en los métodos de enseñanza por los formadores. Además, Veliz (2020) el problema en la escritura está determinado por el escaso uso de estrategias convenientes, aspectos repetitivos sin acceso a la reflexión, autonomía y orientación formativa.

Los problemas expuestos en las investigaciones antes citadas, no son ajenos a lo observado en los discípulos de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas, porque durante la ejecución de las tareas pedagógicas y la valoración de exámenes prácticos se ha evidenciado que tienen dificultades en adecuar los textos a la situación comunicativa, mantener el registro formal en sus escritos, evidenciar una buena coherencia y cohesión, establecer relaciones lógicas entre las ideas, utilizar en forma conveniente referentes, conectores y evidenciar un buen uso de recursos orográficos. Asimismo, se tuvo en cuenta plantear la siguiente interrogante: ¿De qué forma la aplicación de estrategias de aprendizaje mejora la producción de textos en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas, 2022?

Además, el propósito fundamental del trabajo fue determinar el nivel de producción de textos a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas. Asimismo, como objetivos específicos, se consideró: Identificar el nivel de producción de textos en la dimensión, adecúa en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas; b) Identificar el nivel de producción de textos en la dimensión, escribe en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas; c) Identificar el nivel de producción de textos en la dimensión, evalúa en los estudiantes de I ciclo de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas. Además, el trabajo se justifica, teóricamente, por aportar con estrategias que permitieron perfeccionar la creación escrita en los discípulos de educación superior. En forma práctica, las actividades e instrumentos planteados pueden ser replicados en otros trabajos relacionados con los tópicos propuestos.

En lo relacionado a los antecedentes, de acuerdo con Flores (2021) investigación realizada en Caracas-Venezuela, concluye que los participantes evaluados solo ostentaban destrezas lingüísticas de aspecto semántico y sintáctico, además carecen de estrategias para desarrollar a cabalidad la escritura. Del mismo modo, Tuzinkiewicz et al. (2018), Rosario – Argentina, manifiestan que los evaluados en su gran mayoría elaboraron producciones de baja calidad. Por otro lado, Londoño y

Ospina (2018) Medellín – Antioquia, argumentan que se debe integrar la lectura y escritura para tener mejores niveles en la producción escrita. Así mismo, Guzmán (2020) estudio implementado en Trujillo – Laredo, afirma que el programa auto regulativo accedió a mejorar las habilidades escritas en los estudiantes. De igual manera, Urrutia (2021) indagación efectuada en Abancay, concluye que la ejecución del programa propuesto tuvo efectos positivos en la producción de textos. Igualmente, Vargas (2019) trabajo ejecutado en el ISP “Teodoro Peñaloza” de Chupaca-Junín, corrobora que el grupo experimental se ubicó en un buen horizonte de logro en relación con grupo control. Por su parte, Ulloa (2021), indagación ejecutada en Santiago de Chuco, comprobó que en la valoración inicial se evidenció una producción de 76 %; mientras que al utilizar la plataforma Moodle se elevó al nivel alto con 90.5 %, pero en el grupo control no se ostentó variaciones elocuentes. De acuerdo con Morón et al. (2021) trabajo llevado a cabo en la región de Ica, concluyen que los textos lúdicos tienen influencia en la producción escrita de los discentes. De igual modo, Sandoval (2020) indagación desarrollada en Lima, concluye que la instrucción colaborativa influye en forma positiva en la creación de argumentos. Asimismo, LLontop (2018) trabajo realizado en Lima, argumenta que existe un impacto significativo de las actividades de aprendizaje en la elaboración de escritos.

En lo concerniente con las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el estudio, de acuerdo a Ojeda (2017) se propuso: a) texto testimonial, el discente plasmó su escrito en relación con su entrevista personal de ingreso a la Formación Inicial Docente; b) texto de opinión, escribió en lo referido a la formación de estudiantes de educación superior; c) en el texto argumentativo, realizó la redacción sobre la contaminación ambiental; d) el texto silogístico, elaboró un texto de la realidad de la instrucción superior y en el texto dialéctico, plasmaron sus ideas en relación con la cultura Chachapoyas. Por su parte, Herrera et al. (2022) sostienen que las estrategias son un encadenamiento de acciones pedagógicas que poseen una secuencia programada con anticipación. De modo similar, para Tapia et al. (2021) son acciones que facilitan el cumplimiento de la intención del aprendizaje a través de la interacción del educador y discípulo. De igual modo, Martín-Antón et al. (2022) son instrucciones intencionales, conscientes, aprendidas y dirigidas a los discentes. De la misma manera, Bustos et al. (2022) es un conjunto de procedimientos intelectuales direccionados a lograr, acumular y usar información, poniendo en práctica actitudes efectivas, creativas y estilos de aprendizaje satisfactorios. De manera semejante, Jiménez-Álvarez et al. (2021) son procedimientos que enfatizan en la motivación y el empoderamiento en beneficio de los aprendizajes de los discentes. Dentro de este contexto, Flores et al. (2021) sostienen que el discente está en la capacidad de adquirir diversas estrategias con la intención de alcanzar los objetivos sobre el progreso de su aprendizaje.

Haciendo referencia a las teorías cognitivas, en relación con las estrategias de aprendizaje, Reyeró (2019) son aquellas que se centran en la mente humana, teniendo en cuenta, la generación del pensamiento, conocimiento, personalidad y conducta del aprendiz. Por su parte, Pulido (2018) haciendo remembranza a las teorías de Bruner (1960) y Ausubel (1963 – 1968), los formadores deben proponer a los discentes situaciones complejas que les sirva como estímulo para descubrir haciendo uso de su autonomía y se relacionen con sus aprendizajes adquiridos y los anteriores. Además, Tigse (2019) citando a Coll (1986) para que se demuestre el aprendizaje significativo, el aprendiz tiene que tener una disposición hacia el mismo. Asimismo, Reyeró (2019) citando a Vygotsky (1968) el aprendizaje es un medio para fortalecer el perfeccionamiento cognitivo del discente, teniendo en cuenta sus funciones mentales, desarrollo próximo, herramientas psicológicas y mediación. También se ha priorizado la teoría de la cognición situada, que plantea enseñar a los discentes a partir del contexto y escenarios reales a través de la interacción y reflexión (Trujillo, 2017). Por su parte, Ramos (2016) hace referencia a los siguientes enfoques: a) cognitivo, el discente es quien enjuicia la información a través de su saber previo; b) histórico social, el discípulo pone en práctica diversas interacciones para adecuarse a la vida escolar y a diferentes contextos; c) constructivista, desarrolla su autonomía en el proceso formativo, se hace responsable de lo que hace, aprende, trabaja en forma individual y cooperativa con el fin de transferir lo aprendido a otros ámbitos. Además, al citar a Gardner

(1983) sostiene que se debe usar el lenguaje para organizar palabras y utilizarlas en la escritura oral y escrita en forma conveniente. Es por ello que, el Ministerio de Educación (2019) citando a Corvalán (2013) el socio constructivismo resalta el rol activo del discente en la construcción progresiva del conocimiento sobre la base de su experiencia e interacción con sus pares. Por último, de acuerdo al Ministerio de Educación (2019) en lo relacionado con los fundamentos curriculares de educación superior, propone los siguientes: epistemológicos, el mismo que hace referencia a: a) pensamiento complejo, orientado a pensar en forma amplia, contextual, global, multidimensional y compleja a través del pensamiento crítico; b) la interdisciplinariedad, implica recobrar la horizontalidad de saberes; c) diálogo de saberes, espacio por excelencia para que los discentes conozcan la diversidad cultural del entorno. Asimismo, se consideró, los pedagógicos: a) formación basada en competencias, en la cual los discípulos deben aprender a aprender, articular en forma estratégica la teoría y la práctica a través de resoluciones problemáticas; b) aprendizaje y enseñanza situada, el aprendizaje centrado en la diversidad de escenarios, rol estratégico en la construcción del saber, orientación y retroalimentación oportuna; c) enfoque crítico reflexivo, fortalecer su capacidad de autocritica, revisar trabajos y confrontarlos con la teoría y las experiencias de los demás discípulos y las del formador; d) evaluación formativa, centra su interés en la retroalimentación con la intención de originar la mejora continua y; e) la investigación formativa, sustentada en el diseño de actividades de aprendizaje desafiantes para que el discente aprenda mediante la reflexión.

En lo referido a la creación escrita, para el Ministerio de Educación (2017) afirma que son procesos conscientes en los cuales el emisor tiene que comunicar en forma asertiva sus ideas y conocer las convenciones que se utiliza en el lenguaje escrito. Además, Guarinello et al. (2023) el lenguaje escrito presenta diversos valores, funciones y usos en el aspecto normativo, textual y discursivo. De modo análogo, Da Cunha y Montané (2019) la producción escrita varía de acuerdo al ámbito que se produzca y en lo que se refiere al género discursivo, por lo general, es más difícil que la comprensión de textos, sobre todo en los escritos especializados. Dentro de este orden de ideas, Benítez et al. (2021) para un buen proceso de la escritura se debe diseñar, implementar y ejecutar diversas técnicas de aprendizaje activo durante las interacciones didácticas. Desde esta perspectiva, Urzúa-Martínez et al. (2021) para enseñar a escribir se debe tener en cuenta procesos situados, hacer uso de diversos escenarios, el rol transcendental del formador en la construcción y las diversas formas de realimentación al aprendiz. También, Almidón et al. (2021) la escritura es muy valiosa en los diversos espacios del conocimiento con el propósito de garantizar una comunicación eficiente y efectiva disposición de diversos textos. Por su parte, Icht et al. (2022) el mayor efecto de la producción está relacionado con el material que se presente al momento de realizar las tareas. De lo anterior, Pourdana (2022) las habilidades de escritura dependen de los modos conductuales, emocionales y cognitivos de los discentes. Agregando las afirmaciones de Talebinamvar y Zarrabi (2022) la retroalimentación en la escritura se debe abordar de modo preciso en las múltiples etapas y verse como un proceso desafiante. Dentro de este marco, Pérez-Alcaraz y Caro-Valverde (2022) la escritura debe ser un proceso en el cual se enseña a producir, analizar, argumentar y desarrollar habilidades críticas en los discentes. Por su parte, Niimi y Matsuura (2022) para desarrollar habilidades de pensamiento escrito hay que ser capaz de escribir coherentemente sobre temas cotidianos, hechos, pensamientos y sentimientos. También, Pearson (2022) el conocimiento del maestro en el idioma como en el sistema de valoración ayuda a desplegar habilidades lingüísticas en los discentes. Desde esta perspectiva, Yang (2022) los formadores que enseñan escritura deben centrar su trabajo en perfeccionar afirmaciones en las cuales los discípulos expresan ideas precisas en la organización de oraciones concisas. De modo similar, Wang y Li (2022) la falta de léxico y familiaridad con los términos causa barreras en la creación escrita. Igualmente, Zhang y Pramoolsook (2022) la escritura debe considerar: patrones de oraciones útiles, revisión del lenguaje y nominalización. Asimismo, para el estudio, se prioriza trabajar con las dimensiones propuestas por el Ministerio de Educación (2017): a) adecuada, se prioriza el propósito, destinatarios, tipología, género discursivo y grado de expresión; b) escribe, direccionada a ordenar las ideas en forma

lógica en relación con un tema, teniendo en cuenta la cohesión y vocabulario pertinente; c) evalúa, implica emitir opiniones sobre la escritura con el fin de mejorar su construcción a través de las propiedades textuales y garantizar una buena situación de comunicación.

Según la investigación, se confirma que la escritura permite al emisor comunicar palabras e ideas sobre una diversidad de temas de interés. Por esta razón, se considera un proceso libre, ya que cada emisor textual lo lleva a cabo a partir de sus propias ideas, pensamientos, creencias y cosmovisión, permitiendo al autor conectar o impactar a los receptores. En otras palabras, la planificación textual se refiere a la forma de generar ideas, esquematizarlas, valorarlas y negociarlas para ser plasmadas en la secuencia textual; sobre todo, al principio y a lo largo de toda la actividad de la escritura. Igualmente, la planificación, enfatiza la historia que se cuenta, la selección del ambiente, personajes, época, tipo de público, el registro y vocabulario; la redacción, está relacionado con la escritura de la versión inicial, dar prioridad a la imaginación y aspecto creativo; en otros términos, la textualización es un proceso que empieza con la escritura originaria, se ejecuta mediante sucesivas correcciones y concluye con la finalización del texto; la revisión, hace uso de todos los recursos para lograr la redacción correcta del escrito, así como, tiene en cuenta los aspectos ortográficos. Por último, la edición, en este apartado, se debe cuidar la presentación adecuada del texto, además, utilizar diferentes tamaños de letras para el título y subtítulos e implantar imágenes.

Por tanto, los textos deben producir teniendo en cuenta referentes de la realidad que permitan una adecuada comunicación de lo que se dice en las diversas etapas de la escritura en concordancia con la normativa ortográfica y aspectos gramaticales. Por otra parte, la producción escrita debe estar centrada en el producto final, es decir, en la corrección gramatical, orden de ideas, hacer borradores, revisar, autocorregir, corrección del proceso del trabajo, hacer que cada alumno desarrolle su estilo y método de acuerdo a sus capacidades individuales. Así pues, se tiene como propiedades del texto: a) coherencia, tiene que ver con la disposición conveniente de las ideas que se expresa a través del plano del contenido; b) la cohesión, consiste en ordenar en forma consciente la unión de diferentes enunciados de la gramática y lingüística a través de la expresión; c) la adecuación, tiene que ver con el manejo de los registros del idioma.

Por otro lado, un texto se organiza por una serie de signos que poseen las siguientes características: comunicativo, la comunicación se realiza a través de una infinidad de significados utilizados en la lengua; interactivo, es necesario un determinado contexto para interactuar entre encodificador y decodificador; pragmático, todo acto comunicativo se ejecuta bajo una intención determinada y; estructurado, todo escrito está definido por la forma y contenido.

En lo relacionado a los modelos teóricos de la producción escrita, para Albuquerque et al. (2020) citando a Flower y Hayes (1981) conciben al proceso de la escritura bajo tres líneas: la primera, relacionada con la apreciación del tema, receptores y los requerimientos de la composición; la segunda, congrega el conocimiento almacenado en relación con la temática, la audiencia y los procedimientos de redacción; la tercera, abarca la organización, (crear ideas, establecer la información y metas, la traducción (ideas en expresión natural) y la inspección (revisión). En segundo lugar, Huarache (2022) citando a Nystrand (1982) concibe a la producción escrita, bajo los siguientes aspectos: primero, la invención, direccionada a generar y descubrir ideas; la planificación, entendida como el empleo de las opiniones; el estilo y memoria, elaboración del escrito y la entrega; finalmente, la corrección, esta es inspeccionada con el fin de observar los errores y conocer el logro alcanzado. En tercer lugar, Bereiter y Scardamalia (1982), esbozan su modelo a través de procesos cognoscitivos como: conocimiento del proceso de escritura, identificación de la complejidad y amplitud que involucra la creación de un mensaje; conocimiento y reflexión sobre la estructura, tiene que ver con el reconocimiento textual de la cohesión y coherencia del escrito; los procesos metacognitivos, se relacionan con las capacidades, la autorregulación y la actitud frente a la producción de la tarea. En cuarto lugar, en el modelo de Candlin

y Hyland (1999), hacen énfasis en lo siguiente: expresión, considerada como el almacén y estructura de significado ideológico del escrito; interpretación, se debe interrelacionar las perspectivas de lo cognitivo, social y cultural; explicación, se insiste en la averiguación e inventiva de la escritura. En esa misma línea, Grabe y Kaplan (1996) citado en Soledispa-Cañarte y Chávez-Soledispa (2020) afirman que la producción escrita, se fundamenta en lo siguiente: autodescubrimiento y declaración de la autoría, ejecución de la producción escrita con libertad, reflexión de los discentes sobre las ventajas y las deficiencias de la creación, así como, de las nociones que tendrá la audiencia. Por último, Pineda (2020) citando a Beugrande y Adressler (1997), consideran algunos principios que regulan la comunicación textual: la eficacia, se coloca en relieve a la interacción entre los discentes, organización de ideas y estructura de los ordenamientos cognitivos; efectividad significativa, tiene que ver con el impacto que emite el texto y utilidad de los ordenamientos cognoscentes; adecuación, avala la consistencia del texto y las reglas de textualización que permiten a los receptores procesar y entender la información con facilidad.

METODOLOGÍA

La indagación fue de tipo aplicada, con orientación cuantitativa y esbozo cuasi experimental. La población quedó constituida por 120 discentes de las carreras de Comunicación, Idiomas: Inglés y Educación Inicial, mientras que la muestra se conformó por 40 discentes de la Carrera de Comunicación (grupo experimental) y 40 de Idiomas: Inglés (grupo control), la misma que fue seleccionada de forma no probabilística, habiendo elegido los elementos que se consideraron convenientes y fueron los más distintivos de una institución superior de la provincia de Chachapoyas, a la misma que se administró valoraciones de inicio, luego se ejecutó el estímulo al grupo experimental y finalmente se estableció la valoración de salida a ambos grupos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019); asimismo los métodos utilizados fueron: a) comparativo, permitió conocer la totalidad de los hechos en forma comparativa; b) experimental, admitió la administración deliberada de la variable independiente para ver los resultados en la dependiente, bajo el control del investigador; c) inductivo, ayudó a establecer conclusiones; c) deductivo, permitió colegir con el propósito de obtener resoluciones generales, sobre la base de afirmaciones auténticas (Pimienta et al., 2017). Además, para el análisis se usó el software Excel y el SPSS versión 26.0, priorizando la medida de tendencia central: la media (Millones et al., 2018).

Asimismo, en lo referente a los métodos y herramientas de recopilación de datos, se tuvo en cuenta a la observación, que es un proceso intencionado para captar las características de los sujetos a través de los sentidos, con un propósito claro, objetivo y minucioso; con un fin valorativo, basado en la observación (Arias y Covinos, 2021). Los instrumentos utilizados fueron la lista de cotejos, la prueba escrita y la escala de estimación; el primero, estuvo direccionado a conocer las competencias del aprendiz en los procedimientos propuestos; el segundo, hizo referencia a la demostración cognoscitiva del discente en el proceso de escritura; el tercero, la escala de estimación, apeló a un fin similar con la lista de cotejos, con la diferencia que incorpora una explicitación graduada del desempeño que se observa (Dirección de Formación Inicial Docente, 2016). Además, para la autenticidad de criterio de la herramienta valorativa se tomó una prueba piloto a veinte sujetos; es decir, los datos conseguidos se procesó en el software SPSS, mediante el método de las mitades partidas, en la cual el total de preguntas se divide en dos partes y se coteja los resultados, habiendo obtenido un valor de confiabilidad de (0,725) del cual se colige que dicha herramienta tuvo una excelente confianza, procediendo a realizar la validación correspondiente; de la misma forma, se validó mediante la evidencia de contenido, a través de valoración de especialistas (Oseda et al., 2019). Así mismo, se aplicó una prueba escrita para conocer el nivel de producción textual que ostentaban los discípulos seleccionados en la muestra. Además, se ejecutó las estrategias de aprendizaje priorizadas al (GE) sobre la organización de textos testimoniales, de opinión, de estructura silogística, argumentativos y dialécticos. De igual forma, se procedió a la realización del examen de salida a los grupos muestrales.

Luego, se registró y se procesaron los datos obtenidos de ambos grupos en el programa Excel. También, a través del SPSS; el mismo que permitió conocer la prueba de hipótesis (significancia) y de normalidad. De igual manera, se coordinó con las autoridades de la Dirección General del IES para la emisión del documento que autorice la aplicación de la investigación. En relación con los aspectos moralistas, se tuvo en cuenta el reconocimiento estricto de los créditos de autoría de las fuentes primarias y secundarias que se citaron y referencian en el trabajo, respetando los diversos aportes de quienes han contribuido al conocimiento de la investigación científica. Asimismo, se ha cumplido con responsabilidad, las diferentes actividades programadas en lo referente al compromiso que se asumió, desde la gestión de autorización, la aplicación de la prueba piloto, las valoraciones de inicio y salida, así como en aplicación del estímulo (GE). Igualmente, se obtuvo la constancia del cumplimiento de la investigación de acuerdo al cronograma establecido.

RESULTADOS

Tabla 1

Nivel de producción de textos antes y después de la ejecución de las estrategias de aprendizaje

Niveles	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre prueba		Post prueba		Pre prueba		Post prueba	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Insuficiente	13	34	0	0	17	45	16	42
Regular	23	61	7	18	18	47	19	50
Buena	2	5	26	68	3	8	3	8
Destacada	0	0	5	13	0	0	0	0
Total	38	100	38	100	38	100	38	100

Nota: base de datos de producción de textos.

En lo que se refiere a la tabla 1, en el grupo experimental, se evidenció que el 34 % lograron ubicarse en insuficiente, asimismo, el 61 % en regular y solamente el 5 % en el aspecto de buena, no evidenciándose el nivel más alto; es decir, en destacar, los resultados muestran que los discípulos no dominaban estrategias para organizar, escribir y revisar sus producciones; en otras palabras, se observó problemas en el uso de la tilde, desorden en la organización de la sintaxis, términos mal escritos, uso inadecuado de consonantes, escasa utilización de conectores para enlazar oraciones del párrafo y pobreza en el uso de términos cohesivos. Por otra parte, al contar con los resultados de la prueba de salida, el 7 % se ubicó en regular, el 26 % en buena y el 5 % en destacada, en otros términos, se evidencia que hubo una mejora positiva en la implementación de la intención, registro, estructura, receptores y formato de presentación. Además, en el cumplimiento de la secuencia de las actividades en la producción escrita, como la práctica de la coherencia, cohesión, ortografía, conectores, con el fin de cumplir con la realización de una buena secuencia en los escritos, buenos puntos de vista, organización de ideas pertinentes y conclusiones acertadas en lo referente al tema solicitado. Asimismo, en lo relacionado, al grupo control, no se evidenció un avance satisfactorio en las valoraciones en ambos procesos.

Tabla 2

Nivel de producción de textos en la dimensión adecúa del grupo experimental y control

Niveles	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre prueba		Post prueba		Pre prueba		Post prueba	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Insuficiente	31	82	6	16	34	89	33	87
Regular	5	13	10	26	3	8	4	11
Buena	2	5	15	39	1	3	1	3
Destacada	0	0	7	18	0	0	0	0
Total	38	100	38	100	38	100	38	100

Nota: base de datos de producción de textos.

Al haber aplicado y procesado el pretest, de la tabla 2, el 82 % (GE) se colocó en insuficiente, evidenciándose que la mayoría de discentes evaluados presentan dificultades en la dimensión adecúa, asimismo en la valoración de salida se evidenció que los discípulos evaluados avanzaron en forma positiva a una escala superior; quedando demostrado que, los escolares que conformaron el grupo experimental perfeccionaron sus capacidades en lo relacionado con la adecuación de los textos a la situación comunicativa, características del género discursivo, registro y la selección de tópicos de averiguación en lo referente a la creación de textos testimoniales, de opinión, silogísticos, dialécticos y argumentativos. Además, con los resultados obtenidos se confirman las hipótesis planteadas en la presente investigación. En lo relacionado con el grupo control, al haber aplicado y procesado el pre test, el 89 % se ubicó en insuficiente, en el mismo que no se evidenció logros significativos.

Tabla 3

Nivel de producción de textos en la dimensión escribe del grupo experimental y control

Niveles	Grupo experimental				Grupo control			
	Pre prueba		Post prueba		Pre prueba		Post prueba	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Insuficiente	28	74	6	16	27	71	27	71
Regular	8	21	16	42	8	21	10	26
Buena	2	5	14	37	3	8	1	3
Destacada	0	0	2	5	0	0	0	0
Total	38	100	38	100	38	100	38	100

Nota: base de datos de producción de textos.

En la tabla 3, al aplicar la pre prueba, el 74 % (GE) y el 71 % (GC) se ubicó en insuficiente, los resultados demostraron que los estudiantes presentan problemas en producción de textos, especialmente en lo que concierne a la dimensión organiza, además la prueba de salida evidenció que los individuos que conformaron el grupo experimental mejoró sus capacidades en lo relacionado con la ilación y congruencia textual de ideas, ordenamiento de opiniones en lo que se refiere al tema, establecimiento de relaciones lógicas entre ideas, uso de conectores adecuados y recursos ortográficos en su escritura. Así mismo, con los resultados obtenidos se corrobora las hipótesis planteadas en la presente indagación. En lo referente al grupo control, no se observó avances significativos en la valoración de inicio y salida.

Tabla 4

Nivel de producción de textos en la dimensión evalúa del grupo experimental y control

Niveles	Grupo experimental				Grupo Control			
	Pre prueba		Post prueba		Pre prueba		Post prueba	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Insuficiente	25	66	4	11	32	84	31	82
Regular	11	29	17	45	4	11	6	16
Buena	2	5	13	34	2	5	1	3
Destacada	0	0	4	11	0	0	0	0
Total	38	100	38	100	38	100	38	100

Nota: base de datos de producción de textos.

Al procesar el pre test, de la tabla 4, el 66 % (GE) y el 84 % (GE) se situó en inicio; siendo evidente que, en su mayoría, presentaron problemas en la dimensión evalúa; asimismo, al realizar el procesamiento de la información, las valoraciones obtenidas justifican que el grupo experimental mejoró sus capacidades en lo concerniente al sentido de los textos y el propósito comunicativo propuesto, comparación y contrastación de aspectos ortográficos y diversas características de los tipos textuales al realizar la evaluación de los textos escritos. En lo referente al grupo control, no se evidenció logros significativos.

DISCUSIÓN

En los resultados de las tablas 1, 2, 3, 4, se evidencia que las estrategias de aprendizaje mejoraron la creación de textos en las dimensiones: adecúa, escribe y evalúa; estas valoraciones son la derivación de las observaciones ejecutadas a través de los instrumentos propuestos. En lo que se refiere a las variables estudiadas, al realizar las comparaciones de las valoraciones de ambos grupos mediante estimación de la U de Mann-Whitney, en las tres dimensiones propuestas, se obtuvo un P-valor = 0.00 < α = 0.05, lo que revela que existe una diferencia positiva en las valoraciones de los discentes que participaron en dicho proceso; asimismo, los resultados corroboran que dichas actividades estuvieron direccionadas en forma pertinente por el investigador y existió disposición y motivación de los discentes desde la planificación, que estuvo relacionado con las interrogantes planteadas desde el propósito, temática, receptores, formato y estructura discursiva; en la escritura, se tuvo que indicar cómo debían organizar la introducción, oraciones de desarrollo y formulación de la conclusión final; además, realizar las correcciones con relación a los recursos de la coherencia y cohesión, usos de signos de puntuación y el cumplimiento de la situación comunicativa. Así como, al ejecutar las comparaciones de porcentajes en el GE, en el pretest el nivel más sobresaliente fue adecuado con 82 % en insuficiente, mientras que en la calificación final fue buena con 39 %. Por otro lado, al observar los resultados del grupo control no se evidenció cambios positivos en los criterios valorados en lo relativo a la prueba de inicio y final; es decir, el nivel más alto en el pre test se ubicó en la dimensión adecúa con un 89 % en insuficiente y en la evaluación final con 88 % en la misma dimensión. Los resultados obtenidos coinciden con el trabajo realizado por Guzmán (2020) en el que manifiesta que la estrategia aplicada permitió mejorar de manera significativa la producción escrita del grupo experimental en las dimensiones propuestas; es decir, en planificación o adecúa, textualización o escribe y revisión o evalúa; asimismo, en el pretest, en el grupo experimental la escala más alta fue escribe con un 97 % en no logrado y en el postest un 85 % se ubicó en aceptable, esto confirman que las actividades trabajadas en forma pertinente en el aspecto educativo, genera situaciones positivas en la mejora de las habilidades de los discentes. Al mismo tiempo, afirma que el grupo control no evidenció resultados satisfactorios en la prueba previa y posterior; también, sostiene que los discentes que conformaron el grupo experimental, reflexionaron sobre sus aciertos y dificultades, en este caso, fijaron el manejo de actividades que les permitió enfrentar el asunto de la escritura en forma eficiente;

tal es el caso, que en la dimensión de planificación, obtuvieron las mejores valoraciones, por el hecho que los discentes reconocieron la importancia de ser estratégicos para establecer el tema, implementar el propósito, elegir los receptores y disponer la estructura de su texto; en textualización, se ubicaron en un nivel alto, pero después de la planificación, por el hecho que recibieron una buena orientación del investigador en lo referente a la secuencia a seguir en la organización de sus producciones; en la etapa de la evaluación o revisión, del mismo modo, se evidenció mejoras, sin embargo, los discentes mostraron carencias en identificar y corregir errores en los textos elaborados. Además, se corrobora con lo encontrado por Vásquez-Rocca y Varas (2019) al sostener que en la categoría de planificación, el 33.9 % lo realiza a veces, el 35.5 % casi siempre, el 25.2 % siempre y en menor escala está casi nunca y nunca; en textualización, afirman que existe dificultades en la escritura y; en revisión, un 94.1 % realiza este proceso, mientras que un 5.9 % no lo hace, sin embargo, al referirse al interés y profundización en la tarea de la corrección, en su mayor parte los discípulos lo realizan en forma superficial con la idea que tienen sobre la corrección y más no con una revisión minuciosa y significativa. Dentro de este marco, de acuerdo al análisis realizado por Urrutia (2021) en lo referente a la escritura creativa, los niveles propuestos fueron en inicio, proceso y logro destacado, en lo perteneciente al grupo experimental, en la estimación previa, el 90 % se ubicó en inicio, estos resultados evidencian que los discípulos tienen dificultades en la escritura y es necesario realizar actividades que apoyen en mejorarla; por otra parte, en el postest, se observó una mejora sustancial porque el 60 % de los discentes evaluados se colocó en proceso. En lo concerniente, al grupo control, el rubro más alto se situó en inicio con 75 % en la valoración de entrada y en salida con 55 %. De los resultados, se infiere que la propuesta desarrollada ha tenido efectos destacados en el grupo experimental, habiendo permitido una mejora del 40 %. De modo parecido, en planificación, se logró una mejora de 8,1 como promedio, este resultado permitió que los discípulos conozcan sobre la selección del tema, la formulación del propósito, la estructura o tipología textual, extensión del escrito, seleccionar o mencionar los receptores, proponer el título adecuado y hacer uso de los materiales en forma autónoma al momento de crear sus escritos; en textualización, se avanzó un 10,8 en promedio con relación al postest, por tal motivo, se afirma que los estudiantes organizaron su producción a través de proposiciones elementales e integración de los párrafos de manera correcta; en revisión, se logró un 11 en promedio, del cual se colige que los involucrados en la investigación alcanzaron a corregir y revisar las producciones con la finalidad de garantizar su pertinencia con la intención comunicativa. Igualmente, corrigieron y evitaron la repetición de términos e ideas que no concuerden con la buena redacción, utilización de una buena ortografía y puntuación, así como, evitar vacíos en la redacción. De la misma forma, los resultados encontrados concuerdan con Sandoval (2020) al afirmar que al ejecutar las estrategias seleccionadas, se logró demostrar una mejora de 42.6 % en las valoraciones promedio. Sobre todo, se comprobó que la media de los puntajes en planificar fue 56.3 %, es decir, la diferencia fue de 11.47 a 17.93; de igual manera, se evidenció mejoras en un 35.3 % en redactar, habiendo aumentado el promedio de 10.57 a 14.3 en examinar, se incrementó de 11.40 a 15 puntos, afirmando que el aprendizaje como estrategia influye en forma positiva en la redacción escrita, así pues, se debe utilizar bien las estrategias para que los discentes aprendan a planificar, textualizar y examinar. Los resultados encontrados, también presentan relación con el trabajo ejecutado por Vargas (2019) en relación con las valoraciones del postest, afirma que solo el 25 % del GC se ubicó en el nivel de logro; sin embargo, el GE lo hizo con un 66 %, habiendo obtenido logros significativos en el mencionado grupo, esto evidencia que el método de las estrategias desarrolladas fue favorable en la mejora de la escritura. De la misma forma, manifiesta que la planificación de textos argumentativos se ejecutó a través de la elección y formación del tema, implementación de la tesis, demostración y conclusión; en la textualización, se plasmó las ideas de texto en forma cuidadosa y ordenada; en revisión, se procedió a la identificación de la escritura correcta e incorrecta, reflexionar sobre los apartados mal organizados, corrección de los errores gramaticales y reescritura del texto; además, se procedió a dar la orientación para la revisión de la forma y contenido. Los resultados obtenidos concuerdan con Ulloa (2021) al establecer que el uso de la plataforma Moodle como estrategia accedió a aumentar la producción

escrita en los discentes; habiendo obtenido una Sig. $P < 0.01$, cabe mencionar, que en el pre test, la valoración del GE fue baja con un 76 %, pero en el pos test, un 95 % se dispuso en alto. Sin embargo, el grupo control no evidenció avances positivos, asimismo, afirma que las actividades de la escritura están alejadas de la tecnología, sin embargo, menciona que deben buscarse las estrategias más adecuadas para orientar a los formadores en el manejo de plataformas con el propósito de crear sus cursos y facilitar nuevas estrategias de trabajo con los discípulos. Los resultados obtenidos coinciden con Morón et al. (2021) sostiene que al ejecutar las actividades propuestas en el trabajo, se obtuvo resultados satisfactorios en la producción escrita en los discentes del grupo experimental, siendo de mucha importancia el desarrollo de la invención escrita en las diferentes modalidades de la instrucción; del mismo modo, en lo referente al grupo control, en el postest, el porcentaje más representativo fue de 70 % en deficiente; mientras que, el GE, el 75 % se situó en regular; de la misma forma, señalan que el desarrollo de las habilidades escritas en los discentes y el ser humano es de mucha trascendencia porque es una actividad que se pone en práctica durante nuestro actuar de la vida diaria. También, mencionan que el 93 % de discentes del grupo experimental lograron incrementar su producción textual, especificando que no se logró resultados positivos en el grupo control. De igual forma, LLontop (2018) para perfeccionar la escritura en las dimensiones de preparación, producción y edición del texto se puso en práctica el aprendizaje colaborativo, protagonismo del discente, la responsabilidad y la práctica de la autonomía y la autoevaluación continua; así mismo, argumenta que la calidad de la redacción se desarrolla mejor cuando el discente se involucra con plena disposición al organizar un producto que responda a los parámetros de la evaluación que se ha establecido con anticipación a través de la competencia que se genere entre equipos, gestión pertinente del tiempo asignado y la exigencia personal del aprendiz en forma continua. De lo anterior, se colige que se tuvo efectos alentadores en el progreso de las destrezas en el grupo que recibió el estímulo, quedando demostrado mediante la prueba U de Mann-Whitney, al evidenciarse que se consiguió una significancia de $p = 0.000 < 0,05$ en las tres dimensiones planteadas.

CONCLUSIÓN

Las estrategias de aprendizaje mejoraron significativamente el nivel de producción de textos en los estudiantes de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas, es decir, en la prueba de inicio el 34 % se situó en insuficiente, mientras que, en la prueba de salida, el 18 % se ubicó en regular, el 68 % en buena y el 13 % en destacada.

Las estrategias de aprendizaje permitieron mejorar el nivel de producción de textos en la dimensión adecuada, se evidenció a través de la Prueba U de Mann-Whitney, al haber obtenido una significancia de (0.000).

Las estrategias de aprendizaje accedieron a mejorar el nivel de producción escrita en la dimensión escribe en los estudiantes de un Instituto de Educación Superior de Chachapoyas, es decir, al realizar la contratación de hipótesis, se obtuvo una significancia de (0.000) en la distribución del pos test del grupo experimental y control.

Los resultados de la contrastación de hipótesis permitieron concluir que existe una diferencia significativa en el nivel de producción escrita en la dimensión evalúa, se corrobora en la distribución realizada al grupo experimental y control, mediante la Prueba U de Mann-Whitney, habiendo obtenido una significancia de (0.00).

REFERENCIAS

- Almidón, C., Almidón, Á., y Landeo, A. (2021). Significant Experiences with University Education Students for the Production of Academic Texts. *Revista de Filosofía*, 2(98), 356–373.
- Alvarado-Pino, N. (2019). Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo. Universidad De Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3917/MAE_EDUC_TyGE-L_009.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*.
- Benítez, T., Guariguata, y., y Pérez, A. (2021). Pedagogy of textual genres to promote engagement in academic writing in higher education. *Literatura y Linguística*, 43, 309–348. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2124>
- Bustos, V., Martínez-Gregorio, S., Galiana, L., Oliver, A., y Olivos, M. (2022). Learning Strategies and Entrepreneurial Attitudes: A Predictive Model of Entrepreneurship Intention in Peruvian Undergraduate Students. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 40(1), 1–14. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11689>
- Cabrera-González, A. C., Abreu-Márquez, E., y Martínez-Abreu, Beatriz, Y. (2019). Difficulties in writing argument texts related to science. *Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67–73. <http://www.ingenieriamecanica.cujae.edu.cu>
- Calle-Álvarez, G. Y., y Chaverra-Fernández, D. I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, 52, 135–153. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>
- Canchanya, A. (2020). Estrategia metodológica para desarrollar la producción de textos en los estudiantes del curso de comunicación propone el diseño de una estrategia metodológica para mejorar la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10579/1/2020_Canchanya_Ayala.pdf
- Cuevas, C. Y., Villaseñor, H. A., y Maciel, J. P. (2019). Diagnóstico sobre la escritura académica en los estudiante de la licenciatura en intervención educativa de la UPN, Unidad 142 12.59. *Red Internacional de Investigadores En Competitividad*, 13.
- Da Cunha, I., y Montané, M. A. (2019). Textual genres and writing difficulties in specialized domains. *Revista Signos*, 52(99), 4–30. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100004>
- Dirección de Formación Inicial Docente (2016). *Guía Didáctica. Evaluación del Aprendizaje en el Área de Práctica en las instituciones de formación inicial docente*.
- Flores, C. A. (2021). Programa de intervención sustentado en el aprendizaje estratégico para orientar el proceso de composición escrita en estudiantes de educación superior. *Revista de Propuestas Educativas*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v1i1.21>
- Flores, J. G., Gatica, B. V., y Moreno, T. I. (2021). Actitudes, Estrategias y Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. 7, 6.
- Guarinello, A. C., De Oliveira, T. M., Da Silva, L. dos S., Dos Santos, V. L. P., De Moraes, E. A., Vieira, S. K., Massi, G., y Berberian, A. P. (2023). Perception of speech therapy and education students about their

experiences and practices in reading and writing academic genre texts. *Codas*, 35(1), 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021178en>

Guzmán, E. (2020). La autorregulación para mejorar la redacción de textos académicos en estudiantes de educación tecnológica, Laredo 2019. 0–3.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2019). Metodología de la investigación. La ruta cuantitativa, cualitativa y Mixta.

Herrera, C. D., Saltos, G. I., y Obaco, E. E. (2022). Producción de textos mediante entornos educativos virtuales del software Ardora: Una experiencia de aplicación en pandemia. *Didacticae: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, 11, 21–41. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.21-41>

Huarache, F. A. (2022). Comprensión lectora, producción de textos y bienestar socioemocional en estudiantes de 2.o de básica primaria de la región de Arica y Parinacota, Chile. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 165–179. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)10](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)10)

Icht, M., Taitelbaum-Swead, R., y Mama, Y. (2022). Production Improves Visual and Auditory Text Memory in Younger and Older Adults. *Gerontology*, 68(5), 578–586. <https://doi.org/10.1159/000518894>

Jiménez-Álvarez, L., Fierro-Jaramillo, N., Quichimbo-Miguitama, P., y Capa-Mora, D. (2021). Impact of learning strategies in distance education on student performance in an introductory course of Soil Science. *Revista Electronica Educare*, 25(2), 1–16. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.6>

LLontop, M. del C. (2018). Impacto de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes universitarios.

Londoño, D. A., y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183–202. <https://doi.org/10.22430/21457778.671>

Martín-Antón, L. J., Aramayo-Ruiz, K. P., Rodríguez-Sáez, J. L., y Saiz-Manzanares, M. C. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Educación XX1*, 25(2), 65–88. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>

Millones, R., Barreno, E., Vásquez, F., y Catillo, C. (2018). Estadística descriptiva y probabilidades.

Ministerio de Educación (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación. 1–168.

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Currículo Nacional de La Educación Basica, scscs, 224. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación (2017). Programa Curricular de Educación Secundaria. In Programa Curricular de Educación Secundaria. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4550>

Morón, J. L., Velásquez, I. L., y Cortez, M. G. (2021). Influence of playful texts on the production of texts by university students. 19(19).

Niimi, N., y Matsuura, N. (2022). Assessing Japanese junior high school students' English achievement through computer-based testing in the classroom: a case of integrated reading-into-writing continuous task. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00189-y>

- Ojeda, E. (2017). Comunicación. Libro del Área. Literatura Española.
- Oseda, D., Cuba, N., Uribe, Y., Durán, A., Oseda, M., y Argoma, M. (2019). Teoría y Práctica de la Investigación Científica.
- Pearson, W. S. (2022). Response to written commentary in preparation for high-stakes second language writing assessment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00145-6>
- Pérez-Alcaraz, P., y Caro-Valverde, M. T. (2022). Analysis of University Students' Habits in Argumentative Text Commentaries. 17(1).
- Pimienta, J. H., De la Orden, A., y Campos, H. A. (2017). Metodología de la investigación. *Syria Studies*, 200. https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civilwars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625
- Pineda, A. (2020). La argumentación como resolución de problemas en el discurso neocorporativista de políticas venezolanas (1989-1994). *Análisis crítico. Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 22(2), 445–461. <https://doi.org/10.36390/telos222.14>
- Pourdana, N. (2022). Impacts of computer - assisted diagnostic assessment on sustainability of L2 learners' collaborative writing improvement and their engagement modes. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00139-4>
- Pulido, L. (2018). Aprendizaje y cognición: modelos cognitivos. In *Panorama de lexicología*. https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1424/106/APRENDIZAJE_Y_COGNICIÓN_MODELOS_COGNITIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, A. (2016). Cultura Pedagógica. *Enciclopedia de Teoría Cognitivas*. Editores Coporación Branding S.A.C.
- Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Tecnología, Ciencia y Educación. TCyE.*, 12, 111–127. <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Sandoval, G. (2020). Aprendizaje colaborativo en la producción de textos de la asignatura Comunicación Escrita en un instituto superior de Lima, 2018. 138. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/3134/M-DOC-T030_10041164_M_SANDOVAL_CERVANTES_GINA_ELIZABETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soledispa-Cañarte, B. J., y Chávez-Soledispa, V. A. (2020). Writing as a strategy for the social inclusion of university students A escrita como estratégia para a inclusão social de estudantes universitários. 5(01), 281–306. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i01.1224>
- Talebinamvar, M., & Zarrabi, F. (2022). Clustering students' writing behaviors using keystroke logging : a learning analytic approach in EFL writing. 5.
- Tapia, Z. R., Panduro, J. G., Tejada, A. A., Fuster-Guillen, D., y Uribe-Hernández, Y. C. (2021). Didactic strategies and digital competences in the teaching practice of teachers with remote work in Lima-2021. 269–280.

Tigse, C. (2019). El constructivismo , según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25–28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*.

Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., Castellaro, M., y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231–247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

Ulloa, E. L. (2021). *Plataforma Moodle para mejorar la producción de textos en estudiantes de educación tecnológica, Santiago de Chuco 2020*. Universidad César Vallejo, 1–5. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>

Urrutia, D. (2021). *Efectos del programa sobre Escritura Creativa para la producción de Textos Escritos en estudiantes de un instituto público, Abancay 2021*. Universidad César Vallejo, 1–5. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76522>

Urzúa-Martínez, S., Micin-carvalho, S., y Riquelme-Yáñez, R. (2021). *Impact-of-a-Literacy-Program-on-the-Academic-Performance-of-FirstYear-University-Students-in-Chile–Impact-dun-programme-dalphabtisation-sur-la-performance-scolaire-des-tudiants-de-premire-anne-duniversit-au-Chili.pdf*. 2.

Vargas, C. J. (2019). *El Módulo de Estrategias de Comprensión Lectora y su Influencia en la Producción de Ensayos en los Estudiantes del IV Semestre del Instituto Superior Pedagógico Público Teodoro Peñalosa de Chupaca – Junín*.

Veliz, N. S. (2020). *Estrategias metacognitivas en el proceso de reescritura en estudiantes del curso de Comunicación de un instituto privado de Lima*. 1–102. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4682/MAE_EDUC_TyGE-L_019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wang, Y., y Li, D. (2022). *Translanguaging Pedagogy in Tutor’ s Oral Corrective Feedback on Chinese EFL Learners’ Argumentative Writing*. *Research Square*, 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00170-5>

Yang, R. (2022). *An empirical study of claims and qualifiers in ESL students’ argumentative writing based on Toulmin model*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00133-w>

Zhang, Y., y Pramoolsook, I. (2022). *Integrating genre with ethnography as methodology in understanding L2 writing instruction in a Chinese university*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00131-y>