

El taller de escritura académica y su influencia en la calidad educativa en la educación superior

The academic writing workshop and its influence on educational quality in higher education

Correa - Astudillo, Mariagusta^{1*}; Avecillas - Almeida, Julia^{1,2}

¹ Universidad del Azuay

² <https://orcid.org/0000-0003-3482-8263>

* mariagustacorrea@uazuay.edu.ec

DOI: <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i3.1424>

Ejes temáticos: Aseguramiento de la Calidad (Dimensiones de calidad educativa) y Educación (Formación Integral)

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la eficiencia y la incidencia de la aplicación del taller de escritura como estrategia para crear y/o fortalecer las competencias de lectura y escritura académica entre los estudiantes universitarios. Para ello, se planteó una investigación cualitativa, basada en el método investigación-acción, con un abordaje descriptivo evaluativo que analizara el caso de dos cursos de una universidad privada de la ciudad de Cuenca, en los que se dicta la asignatura de Lectura y Escritura Académica II. Se establecieron tres fases: socialización de la dimensión conceptual del género (ensayo argumentativo), ejecución del modelo pedagógico del taller e interpretación de los hallazgos. Los resultados alcanzados mostraron que el taller como comunidad de aprendizaje permite alcanzar destrezas de escritura académica a partir de la exposición de la experiencia del otro y su reflexión y que el acompañamiento en la práctica de escritura es decisivo para mejorar la experiencia de aprendizaje, en tanto supera a la del trabajo autónomo y provee un lugar importante a la retroalimentación. Se concluye que esta estrategia contribuye a un perfil de salida integral del estudiante, crítico e insertado en la comunidad académica, lo cual, define un alto nivel de calidad en la educación superior.

Palabras claves: taller de escritura, escritura académica, calidad educativa, formación integral.

Abstract

This research aimed to determine the efficiency and impact of implementing a writing workshop as a strategy to develop and/or strengthen academic reading and writing skills among university students. For this purpose, qualitative research was proposed, based on the action-research method, with an evaluative descriptive approach that analyzed the case of two courses at a private university in the city of Cuenca, in which the subject of Academic Reading and Writing II is taught. Three phases were established: socialization of the conceptual dimension of the genre (argumentative essay), execution of the pedagogical model of the workshop, and interpretation of the findings. The results showed that the workshop as a learning community allows the achievement of academic writing skills based on the exposition of the other's experience and its reflection and that the accompaniment in the writing practice is decisive in improving the learning experience, as it surpasses autonomous work and provides an essential place for feedback. It is concluded that this strategy contributes to an integral student graduation profile, critical and inserted in the academic community, defining a high-quality level in higher education

Keywords: Education System, Quality Standards; Educational quality; basic and high school education higher education.

1. Introducción

La lectura y la escritura académicas son prácticas que permiten la integración de los sujetos a las comunidades del conocimiento y que deben ser impartidas en la educación formal universitaria, no como un episodio remedial sino como una dinámica dirigida a la construcción de la literacidad académica (Hernández Zamora, 2016) y, además, como una asignatura que debe ser fortalecida desde las demás, durante todo el proceso de formación del estudiante.

Las competencias que provee la práctica de lectura y escritura académicas permiten la autónoma experiencia de la construcción del conocimiento y aportan a la configuración de un profesional integral y crítico, rasgo que particularmente expresa la calidad del proceso de educación superior del que ha participado. La noción de calidad y de mejora continua de resultados en las IES en Ecuador es regulada por el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) y se constituye en una prioridad urgente que depende de la gestión interna y externa de las universidades y que contribuye a la consecución del ODS 4 de la Agenda 2030: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015).

La gestión interna referida está vinculada a las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. En particular, la docencia debe satisfacer las necesidades del estudiante y, por ende, las de la sociedad, siguiendo su modelo educativo y la pertinencia de sus currículos, desde un enfoque multidisciplinario (Orozco et al., 2020). La gestión externa está relacionada con la acreditación, que confirma a la sociedad que, en efecto, la educación impartida por la IES posee estándares de calidad que han sido alcanzados a través de la formulación de una cultura de calidad y su gestión.

Por tanto, la universidad enfrenta el desafío de transmitir conocimientos y preparar a los sujetos estudiantes para que puedan reformular dichos conocimientos con el fin de transformar procesos sociales y tecnológicos y respondan a aquello con una propuesta asociada con ciertas habilidades de lectura y escritura en nuevos contextos (Moncayo, 2010). Esto significa la inscripción del sujeto en comunidades académicas de prácticas discursivas a través del uso de un lenguaje propio de su campo de conocimiento para producir textualidades en distintos géneros.

Sobre el carácter corporativo del taller como experiencia de aprendizaje, Figueroa y Aillon (2016), en su estudio basado en la poderosa integración de herramientas tecnológicas, rescatan el monitoreo del profesor tutor y de los pares, sus revisiones y sugerencias como un avance colaborativo del conocimiento, que al mismo tiempo configura una comunidad para el aprendizaje que potencia los tiempos y las actividades.

Por otro lado, debe considerarse que el conocimiento de los géneros y de las estructuras que los regulan no asegura una textualización exitosa puesto que es necesario un proceso de aprendizaje y puesta en práctica de la producción textual, como una operación simultánea, a partir de la implementación de la lengua, en términos de discurso de disciplina, y un control sobre la aparición y el carácter de los componentes de sentido que luego serán transferidos a los potenciales lectores. Precisamente esta que es una de las tareas de la universidad. En este contexto, según Moyano (2010), la universidad debe ofertar procesos de aprendizaje que involucren a actores institucionales de diferentes jerarquías y especialidades, como condición para lograr la evolución adecuada de sus estudiantes.

Además, la escritura propicia una experiencia autónoma de aprendizaje disciplinar que reedita nuevas formas de reconstruir el conocimiento, en tanto procesa y dispone los contenidos y permite una memorización que gestiona el saber tomando distancia con respecto a él, observándolo y manipulándolo (Navarro *et al.*, 2021). Del mismo modo, Rodríguez (2022) menciona que leer y escribir son formas transversales de adquirir conocimiento. Por tanto, la escritura auspicia nuevas formas de leer, comprender y recrear el conocimiento.

Partiendo de las premisas descritas, esta investigación se propone reflexionar sobre la incidencia que el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas tienen sobre la calidad educativa. Para ello, se plantea monitorear una experiencia metodológica en el aula como una alternativa pertinente, centrada en los estudiantes, que responda a la pregunta ¿cómo incide el aprendizaje de lectura y escritura académicas a través de la experiencia corporativa del taller, en la construcción del perfil de salida del estudiante universitario y, por tanto, en la calidad educativa de la universidad?

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico:

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo a partir del enfoque cualitativo. Daza (2018) propone la investigación cualitativa como una práctica que permite analizar una situación real a profundidad, comprendiendo su complejidad, propiciando, primero, la interacción con los sujetos participantes y sus perspectivas, la observación minuciosa de acciones y actividades y su productividad, y luego, la transformación social,

es decir, y al caso, el replanteamiento de prácticas y experiencias de aprendizaje a partir de la intervención en el aula. A partir de este análisis es posible la descripción del fenómeno en su particular contexto y la reflexión de todos los participantes (el profesor investigador y los estudiantes), para discriminar entre las estrategias aquellas que construyen una nueva y mejor experiencia de aprendizaje en el aula universitaria.

Precisamente, el diseño de la propuesta se basó en la investigación acción participativa (IAP) que promueve, desde el legado de Fals Borda, no solo la comprensión de la realidad sino también, la transformación de los problemas en sus diferentes entornos (Amaya Sierra, 2017), o lo que es lo mismo, cambios significativos en la realidad estudiada (Behar, 2008) a través de la solución de problemas específicos.

La investigación se ejecutó a partir de dos estudios de caso, en contextos de aula, ya que la asignatura de Lectura y Escritura Académica II se dicta como curso regular en todas las carreras de una universidad privada de la ciudad de Cuenca, y propone entre sus objetivos la construcción de competencias para leer y escribir textos académicos y la producción de ensayos de tipo expositivo y argumentativo.

La intervención estuvo basada en la metodología del taller como modalidad pedagógica planificada que inscribe la idea de aprender haciendo en un escenario educativo en el que, a través de la interacción, se entrecruzan las experiencias de los participantes para, sin embargo, generar experiencias individuales de aprendizaje (Vasco, 2013).

Finalmente, a los resultados del proceso, en términos de productos textuales evaluados (ensayos argumentativos), se sumó otro componente proveniente de la recogida de información a través de grupos focales implementados desde la plataforma Zoom. Para Aigner (2009), los grupos focales registran las opiniones y observaciones de los participantes en torno a su experiencia, por tanto, son un ejercicio situado y muy productivo. La implementación de este diálogo requirió un cuestionario de preguntas debidamente validado, cuya modalidad fue estructurada y abierta. Esta información fue tratada estadísticamente para confirmar los hallazgos de esta investigación.

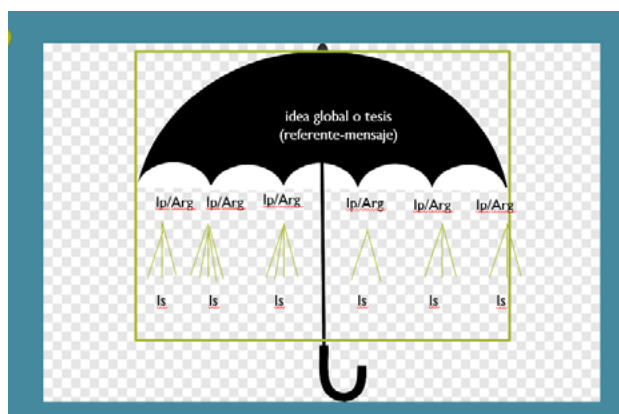
2.2 Contexto, población y participantes

La investigación se realizó en una universidad privada de la ciudad de Cuenca. En particular, la población a la que estuvo dirigida está formada por dos cursos de Lectura y Escritura Académica II, asignatura que se oferta desde las diferentes Facultades. Esta población participó de la implementación del taller como metodología de aprendizaje y pertenece a dos campos de conocimiento (carreras), Administración de Empresas (paralelo Z) y Arquitectura (paralelo J), aunque también participaron minoritariamente estudiantes de Derecho, Ingeniería de Sistemas y Minas, pues se encontraban matriculados e inscritos en dichos cursos. Esta polifonía, aunque complejiza el proceso, lo torna aún más interesante. La mayoría de los estudiantes se encuentra cursando el segundo ciclo de carrera, a excepción de Arquitectura, pues pertenecen al octavo ciclo. Por tanto, los criterios de inclusión incorporaron a los estudiantes matriculados en la asignatura, durante el ciclo marzo-julio 2023, que asistían regularmente a las sesiones de clase. El primer grupo estaba formado por 20 estudiantes y el segundo, por 17. Cabe resaltar que el número de estudiantes fue una cifra que permitió la aplicación de la metodología diseñada. Los dos grupos focales, en cambio, estuvieron conformados por 11 y 10 estudiantes que pertenecían a los paralelos Z y J, respectivamente, cuyo criterio de inclusión fue su rendimiento alto y mediano y su voluntad de participación en la investigación.

2.3 Procedimiento

Siguiendo los objetivos específicos del estudio, la investigación se realizó en tres fases:

Fase 1: *Definición de la dimensión teórica pertinente.* Para esto se propuso mirar las prácticas de lectura y escritura como procesos comunicativos que requieren la definición diferenciada del referente y el mensaje, y como proyectos que precisan tres momentos: preescritura-escritura-posescritura. Seguidamente, se revisó la estructura y el funcionamiento del ensayo como un espacio dialógico al que confluyen y se conjugan las lecturas y las reflexiones del autor en torno a un tema particular de su ámbito de conocimiento. Finalmente, se analizó el guion de lectura y escritura como un instrumento potente, que gestiona el contenido, permite ajustar el proyecto de escritura y asegura las propiedades fundamentales del texto académico 3C+A= coherencia, cohesión, corrección (gramática / estilo) y adecuación, al tiempo que, además, permite una nueva práctica de producción textual. Este instrumento se metaforizó gráficamente con la siguiente ilustración:



Fase 2: *Ejecución del taller,* que fue precedida por la recopilación de información a través de la lectura de investigación, la definición del proyecto de escritura como proceso comunicativo, la determinación de las categorías referente y mensaje, el diseño del guion, su textualización, y finalmente, la revisión del texto. Se desarrollaron tres sesiones semanales de producción y exposición de los avances de escritura, durante siete semanas, es decir, se implementaron episodios de aprendizaje colectivo que incluyeron la sustitución de ciertas prácticas y algunos hábitos de lectura y escritura académicas. La evolución de cada texto dependió en gran medida de la actitud del participante, quien debía incorporar su propio ritmo a su aprendizaje. Desde luego, cada participación era evaluada en función del producto presentado, mas no de su calidad, puesto que se trataba de un taller de aprendizaje.

Fase 3: *Evaluación del producto y del proceso planteados para esta intervención.* El producto final, el ensayo argumentativo de cada estudiante, se evaluó desde la plataforma institucional, siguiendo la rúbrica entregada oportunamente a los participantes con el propósito de que supervisaran y ajustaran su escritura. La evaluación del proceso se ejecutó a través de la recopilación de información en grupos focales, cuyos miembros intercambiaron sus puntos de vista en torno a cinco preguntas puntuales en el contexto de una reunión en la plataforma Zoom, que fue grabada para los fines pertinentes. Las respuestas se sometieron a un tratamiento estadístico que permitió definir ciertas conclusiones y recomendaciones para prácticas futuras dentro de la asignatura.

2.4 Instrumentos

Para la evaluación se utilizó un registro de observación de las prácticas en las diferentes sesiones en las que se planteó el avance de la escritura siguiendo de cerca el proceso preescritura, escritura y postescritura; la estructura aristotélica: introducción, desarrollo, conclusión (textualización); y las condiciones 3C+A, que verificaban las propiedades del texto académico en cada propuesta.

Por su parte, la rúbrica de evaluación abordó criterios formales y de referenciación intertextual, siguiendo el manual de escritura de la American Philological Association. En cuanto a la rúbrica se consideraron aspectos de super estructura, macro y microestructura (Van Dijk, 2001) del género académico.

Finalmente, se diseñó un guion de entrevista semiestructurado para el grupo focal, a partir de seis preguntas en torno a las siguientes categorías: percepciones de los estudiantes sobre la importancia de la escritura académica, percepciones sobre la metodología del taller, ventajas y desventajas en torno a necesidades y dificultades de aprendizaje, metacognición de las competencias alcanzadas, valoración en base a la comparación con otros métodos y sugerencias adicionales para mejorar las siguientes prácticas.

2.5 Métodos de interpretación de resultados

Los métodos de interpretación de resultados fueron: análisis del discurso (Van Dijk, 2001) de los géneros académicos obtenidos. Análisis del contenido temático de los grupos focales, a partir de estrategias de interpretación tanto de lo manifiesto como de lo latente. Para Arbeláez y Onrubia (2014), este análisis comprende las siguientes fases: el pre-análisis, que revisa superficialmente los discursos para organizar la información; la descripción-analítica, que describe y analiza los textos; y la fase interpretativa, en la que se practican inferencias y se identifican los otros significados del texto

3. Resultados

A continuación, con respecto a cada una de las fases de la planificación ejecutadas, se confirman los siguientes hallazgos:

3.1. En la fase de definición de la dimensión teórica pertinente

Esta fase permitió estandarizar los conocimientos de los estudiantes y alistar el sustento teórico como insumo habilitante de la práctica en el taller. La difusión de estos contenidos se planteó a través de la exposición de material visual y de la puesta en práctica de ejercicios de pregunta/respuesta que propiciaran la retroalimentación y el aprendizaje colectivo.

3.2. En la fase de ejecución del taller durante las sesiones de clase: análisis de los resultados del producto

Esta fase supuso un proceso planificado que ponía en práctica todos los componentes teóricos de la fase uno. El avance en la producción del texto expresó un trabajo individual inserto en una situación académica y dialógica, que mostraba la evolución del texto, es

decir, el aprendizaje del participante. La participación del estudiante, mas no los criterios de corrección con respecto al producto (texto), fueron objeto de evaluación. Cada participante debía mostrar su avance en cada una de las etapas y compartir su experiencia con los demás. Esta ejecución siguió la estructura introducción, desarrollo y conclusión. La revisión de cada una de estas etapas dependía de que todos los participantes las hubieren superado con satisfacción. Una vez concluidas las revisiones, los estudiantes debían someter su texto a una última revisión, ajustándolo a los requerimientos de la rúbrica entregada. En estricto, el promedio de las calificaciones obtenidas por el grupo 1 fue 9.07/10, y por el grupo 2, 8.43/10, tomando en cuenta que la rúbrica calificaba tanto el fondo como la forma del texto (ensayo argumentativo, cuya temática pertenecía al ámbito de estudio de cada estudiante).

3.3. En la fase de recopilación y evaluación a partir de las experiencias de los grupos

Una vez entregado el ensayo a través de la plataforma, y previo a la recepción de los textos calificados, los miembros de los grupos focales participaron de una sesión, por medio de la herramienta Zoom, con el propósito de discutir en torno a las seis preguntas planteadas. Esta recopilación de información complementó aquella otra basada en la calidad del producto entregado. En estricto, los estudiantes confirmaron lo siguiente: para todos los participantes resultó importante la escritura académica. Todos los participantes ratificaron la metodología del taller como una estrategia nueva y efectiva para aprender a escribir textos académicos. Entre sus ventajas, se confirmó por parte de la totalidad de los estudiantes como positivo el acompañamiento y la certeza sobre la calidad de sus prácticas, en tanto correctas o erróneas, el aprendizaje a partir de la experiencia del otro, la combinación teoría/práctica en el aula, y el avance en fases. Entre las desventajas, algunos estudiantes apuntaron su falta de predisposición a mostrar su trabajo, debido a vergüenza e inseguridad sobre la calidad de su texto, y la insuficiencia de las tres horas semanales. La mayoría de los participantes confirmaron que se trata de una metodología con grandes aciertos, por lo que recomiendan que sea implementada, siempre, al dictarse la asignatura puesto que con otras metodologías no lograron evidenciar resultados similares en el nivel I de Lectura y Escritura Académica. Todos los estudiantes afirmaron que sus necesidades de aprendizaje fueron satisfechas con el taller. Entre las competencias alcanzadas recuperan el planteamiento de la escritura como un proceso, la necesidad de plantear y diferenciar el referente y el mensaje estableciendo su relación, el diseño del guion de escritura como un mapa que les provee certeza para textualizar y algunas recomendaciones sintácticas y ortográficas. La sugerencia adicional confirma la necesidad de que se implementara el taller en las dos asignaturas.

4. Discusión

Los resultados evidencian, de un lado, que la IAP se convierte en una estrategia fundamental para diseñar y ajustar procesos de enseñanza/aprendizaje en los cuales, los estudiantes asumen un rol protagónico, en tanto son ellos quienes van modelando el proceso, a través de su participación en términos de inquietudes y acciones, y a partir de su conocimiento. Con respecto a la IAP, se ratifica su potencia transformadora del proceso con base en la información proporcionada por el estudiante y su participación como coinvestigador. En consecuencia, esta experiencia de investigación plantea reformular las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de escritura académica, con el propósito de mejorar dicho proceso y sus condiciones de ejecución.

De otro lado, los resultados confirman que la implementación de un taller de escritura académica permite una experiencia de aprendizaje efectiva, basada en la adopción de nuevas destrezas lectoescriturarias que sustituyen viejos hábitos y prácticas, cosa que incide en la construcción del perfil de salida del estudiante. Lo anterior, además, muestra a contraluz la comprensión y la noción de calidad educativa planteadas por la institución.

Asimismo, el taller promueve el aprendizaje colectivo y una educación integral, comunitaria, que supera la tensión teoría/práctica y sitúa al estudiante en un rol activo y creador, de intercambio social, que propicia la integración interdisciplinaria (Ander-Egg, 2005). Por tanto, el taller como estrategia metodológica tiene un enfoque práctico que asocia el conocimiento con la acción y las actitudes; incluye diversidad de actividades y formula nuevos hábitos y prácticas.

Además, los resultados de esta investigación coinciden con lo concluido por Aponte Penso (2015), al afirmar que, a través del taller, los estudiantes pueden construir su conocimiento de manera autónoma e independiente, partiendo del nivel teórico e interactuando con sus pares desde la dimensión práctica. Y también coinciden con lo propuesto por González Cuberes (1987), quien refiere que el taller es un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Luego, el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar hábitos, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permitan a los estudiantes construir conjuntamente el conocimiento, cuando observan y experimentan, en el caso particular, las formas de hacer/escribir un ensayo argumentativo.

Cabe apuntar que esta investigación coincide con la de Asensio Pastor (2018), con respecto al carácter reflexivo-experimental del modelo pedagógico del taller aplicado en el aprendizaje de lectura y escritura académicas en la universidad, puesto que el centro de atención está constituido por las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita de textos científicos académicos por parte de los estudiantes.

De esta suerte, se reafirma al taller como un nuevo espacio, semejante a un laboratorio de experiencias en el que es posible el aprendizaje comunitario, mirando las acciones del otro, con quien se construye una red de conocimiento mucho más eficaz, potente y activo, además, por el acompañamiento permanente que imprime un aprendizaje significativo, supera la dicotomía teoría/práctica y permite la producción de textos de mayor calidad, en tanto, oportunamente se sortean posibles dificultades, con anticipación a la entrega final.

5. Referencias Bibliográficas

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, (6). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Amaya Sierra, A.F. (2017). La investigación-acción-participativa como pedagogía crítica. Un acercamiento. 1(1), 32-40. <https://doi.org/10.14483/25905791.13071>
- Ander-Egg, E. (2005). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Ander-Egg, E. (2005). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Redipe*. 4(10), 49-55.

- ISSN 2266-1536. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232367>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. Revista de investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, 14(23), 14-31. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/5/17>
- Asensio Pastor, M.I. (2018). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. 11(2):205. https://www.researchgate.net/publication/334575472-La_lectura_y_la_escritura_academica_en_educacion_superior_el_taller_como_estrategia_didactica DOI:10.25115/psye.v11i2.2079
- Behar, D.S. (2008). Metodología de la investigación. Ediciones Shalom.
- Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces de la Educación, 3(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. Estudios pedagógicos. 41(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100005&script=sci_arttext
- González Cuberes, M. T. (1987). El taller de los talleres. Ángel Estrada Editorial.
- Hernández Zamora, G. (2016). Literacidad académica. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros_electronicos/2016/3literacidad/literacidad_web.pdf
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. Signos. 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2021). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. Revista electrónica de investigación educativa, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Orozco Inca, Edgar Enrique, Jaya Escobar, Aída Isabel, Ramos Azcuy, Fridel Julio, & Guerra Bretaña, Rosa Mayelín. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. Educación Médica Superior, 34(2), e2268. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200019&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, V. (2020). Recursos didácticos para el uso de textos históricos en la enseñanza de ELE. Culture Crossroads, 15(1), 145-162. https://www.academia.edu/44329333/Recursos_did%C3%A1cticos_para_el_uso_de_textos_hist%C3%B3ricos_en_la_ense%C3%B1anza_de_ELE
- Van Dijk, T. (2001). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI editores, s. a. Argentina. ISBN 968-23-1542-5
- Vasco, C. (2013). Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo. Centro de Publicaciones Académicas-Corporación Universitaria.

Recibido: 19 de abril de 2023

Aceptado: 29 de junio de 2023

