



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 51 - 1

Enero 2025 - Junio 2025

Propuesta de estrategia de aula invertida para la enseñanza de la redacción académica en la universidad

Karla Ramos-Rivas

Ramos-Rivas, K. (2025). Propuesta de estrategia de aula invertida para la enseñanza de la redacción académica en la universidad. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 51(1), e63226. <https://doi.org/10.15517/rfl.v51i1.63226>



Doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v51i1.63226>
URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

Propuesta de estrategia de aula invertida para la enseñanza de la redacción académica en la universidad

Proposal for a Flipped Classroom Strategy for Teaching Academic Writing at the University Level

Karla Ramos-Rivas

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

karla.ramos@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0001-9123-3181>

DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v51i1.63226>

Recepción: 12-01-24

Aprobación: 28-05-24

RESUMEN

Escribir en el ámbito académico no es solo practicar las habilidades, estrategias o recursos adquiridos en etapas de la educación secundaria. A diferencia de lo que el estudiantado cree, escribir en la universidad exige dominar esta competencia para acceder a prácticas sociales situadas en el ámbito disciplinar específico, en el que será necesario dominar la construcción de estructuras retóricas, sintácticas y discursivas. La enseñanza de la escritura académica se convierte en el contenido idóneo para ser abordado por medio de estrategias didácticas de modalidad práctica como el aula invertida. Gran parte del fracaso en la enseñanza de la redacción se encuentra en que no se la ha tratado como un contenido de tipo procedimental que requiere de abundante práctica y el análisis consciente de errores, puesto que el estudiantado se enfrenta a un proceso sociocognitivo complejo. De modo que este artículo ofrece una propuesta de estrategia didáctica de aula invertida para la enseñanza y la evaluación de la redacción académica en el ámbito universitario, la cual fue utilizada durante el segundo semestre del 2023 en la Universidad de Costa Rica.

Palabras clave: redacción; estrategias educativas; aula invertida; escritura académica; enseñanza de la escritura.

ABSTRACT

Writing in the academic environment is not only practicing the skills, strategies or resources acquired in secondary education. Contrary to what students believe, writing at university requires mastering this competence in order to access social practices located in the specific disciplinary field, in which it will be necessary to master the construction of rhetorical, syntactic and discursive structures. The teaching of academic writing becomes the ideal content to be approached by means of didactic strategies of practical modality such as the inverted classroom. Much of the failure in the teaching of writing lies in the fact that it has not been treated as a procedural content that requires abundant practice and the conscious analysis of errors, since students face a complex socio-cognitive process. Thus, this article offers a proposal of a didactic strategy of inverted classroom for the teaching and evaluation of academic writing at the university level, which was used during the second semester of 2023 at the University of Costa Rica.

Keywords: writing; educational strategies; flipped classroom; academic writing; writing instruction.

“Enseñar a escribir, ...,
no es otra cosa que educar la inteligencia”
Hernán Zamora Elizondo, prologuista
(Vincenzi, 1939, p. IV)

A diferencia de lo que el estudiantado imagina, *escribir* en el ámbito académico no es solo practicar habilidades, estrategias o recursos adquiridos en etapas anteriores. *Escribir* en la universidad exige dominar esta competencia para acceder a prácticas sociales situadas en el ámbito disciplinar específico (Boillos Pereira, 2018), en el que será necesario dominar la construcción de estructuras retóricas, sintácticas y discursivas. ¿Cómo se enseña esta literacidad tan específica?

Las instituciones de educación superior son corresponsables del desarrollo de competencias transversales en el estudiantado como lo son la lectura y la escritura académicas, pues, gracias a ellas, se produce, se registra y se socializa el nuevo conocimiento científico (Valenzuela Muñoz, 2019). Como docente a cargo de cursos de redacción en la universidad, considero que la enseñanza de la escritura académica es contenido idóneo para ser abordado por medio de estrategias didácticas de modalidad práctica, como el aula invertida. Por ello, se presenta, a continuación, una propuesta de estrategia didáctica de aula invertida para la enseñanza de la redacción académica en el ámbito universitario, la cual fue puesta a prueba durante el segundo semestre del 2023. Por lo tanto, ya cuenta con mejoras y validación suficiente para ser compartida con el público interesado en llevarla a cabo.

1. Contextualización de la unidad de aprendizaje

El “FL-3119 Curso básico de redacción” ofrecido por la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica pretende enseñar al estudiantado a analizar aspectos de la comunicación en el registro académico escrito. De esta manera, brinda los conocimientos introductorios y las prácticas para la elaboración de textos de carácter académico a los que se enfrentará durante el paso por sus estudios superiores. Quienes matriculan este curso buscan mejorar la redacción de sus textos y encontrar maneras sencillas de organizar la enorme información de la cual disponen. El objetivo general del curso está planteado de la siguiente manera: “Ejercitar al estudiantado en técnicas y estrategias básicas de producción textual que le permitan expresarse por escrito con claridad, precisión, coherencia y eficacia, según el lector meta, los objetivos de la comunicación y el tipo de texto”.

El “FL-3119 Curso básico de redacción” posee una clasificación de servicio, por lo que está abierto al estudiantado de diferentes carreras en la Universidad de Costa Rica. De modo que, en este curso, convergen personas con formaciones e intereses distintos a los de la filología, la lingüística y la literatura, lo que enriquece el curso considerablemente. La cantidad de estudiantes por curso es de 25 personas, lo que representa una carga importante de revisión de redacciones para la persona docente. Cada una de las personas participantes se halla en un nivel diferente de su carrera, por lo que algunas cuentan con experiencia en la redacción de documentos académicos; mientras que otras, apenas, inician sus estudios superiores.

Este curso se imparte durante un semestre o lo que equivale a 16 lecciones. Cuenta con una carga académica de 3 créditos; es decir que se deben destinar 9 horas de estudio por semana, dentro

de las que se contemplan 3 horas de clases presenciales y 6 horas destinadas al trabajo autónomo como realización de tareas, lecturas y otras actividades de aprendizaje.

1.1. Objetivo

El objetivo general de este artículo es instar al cuerpo docente a la implementación de la estrategia de aula invertida en el “FL-3119 Curso básico de redacción” para propiciar un aprendizaje significativo durante las clases presenciales, brindar mayor seguimiento de los pasos del proceso de redacción y, en consecuencia, obtener mayor efectividad de los textos académicos y mayor autonomía por parte del estudiantado al momento de redactar.

2. Proceso de escritura

Según Graham (2018) y el Grupo Didactext (2015), la escritura es un **proceso sociocognitivo** compuesto por subprocesos recursivos que resulta en un **producto escrito** (el texto), consecuencia de la participación de los miembros en una comunidad profesional específica. Es gracias a los cambios en las capacidades escriturales del individuo que, tanto el proceso como el producto escrito, pueden transformarse para cumplir con los estándares deseados según la comunidad.

De ahí que su propuesta (Graham, 2018) se base en los procesos mentales recursivos como unidades de análisis tales como la planificación, la traducción y la revisión. Por su parte, el Grupo Didactext (2015) establece que el proceso de escritura contiene seis fases, a saber:

- a. El **acceso al conocimiento declarativo** consiste en activar la memoria a largo plazo y en buscar información en fuentes externas (libros, Internet, etc.) e internas (la propia mente) como insumo para el contenido del futuro texto (Grupo Didactext, 2015).
- b. La **planificación** es la estrategia de selección y organización de las ideas, selección del género y análisis del lector; todo ello guiado por un objetivo comunicativo (Grupo Didactext, 2015).
- c. La **producción textual** o redacción consiste en la traslación de las ideas a un texto a través de las normas textuales, estructurales y semánticas. El escritor redacta el primer borrador, cumpliendo con requisitos estructurales y respetando las normas de textualidad (Grupo Didactext, 2015) como cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad (véase Sánchez Avendaño, 2005; Grupo Didactext, 2003, para detalles sobre estos conceptos empleados en la evaluación).
- d. La **revisión y reescritura** es la evaluación del texto (etapa especialmente crítica y reflexiva), a través de operaciones mentales como la adición, la supresión, la sustitución y la reorganización de lo planteado y de las unidades lingüísticas escritas, de acuerdo con conceptos y estándares de calidad preestablecidos para llegar al texto deseado (Grupo Didactext, 2015).
- e. La **edición** es la etapa en la que se interviene la dimensión notacional del texto y se da un formato y estandarización al texto, imágenes, gráficos, ilustraciones, índices, tablas, etc., sobre todo a los textos más formales (Grupo Didactext, 2015).
- f. La **presentación oral** consiste en la socialización de los hallazgos, por lo que se establece una relación con una audiencia. Para ello, el expositor puede recurrir a herramientas audiovisuales para exponer sus ideas y a sus habilidades orales (Grupo Didactext, 2015).

Este modelo resulta más completo que otros por contemplar el acceso al conocimiento, que es clave en la redacción de cualquier tipo de documento. De modo que se puede concluir que la escritura es un proceso gradual de elaboración y reelaboración de textos; conlleva transformación y perfeccionamiento (del Río-Fernández, 2021). La Figura 1 ilustra las seis fases expuestas a sabiendas de que el sujeto vuelve sobre cualquiera de ellas una y otra vez hasta que resulte satisfecho con el producto de su creación.

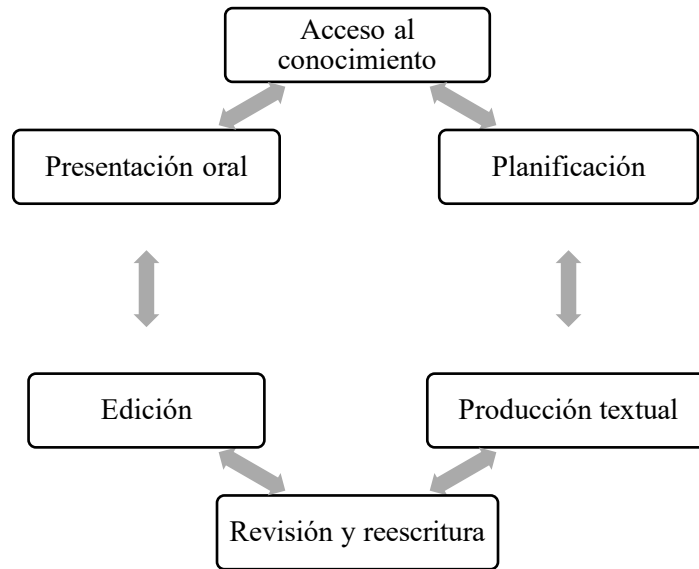


Figura 1.

Etapas del proceso de redacción según Grupo Didactext
Fuente: Elaboración propia basada en Grupo Didactext (2015).

Al describir este proceso de producción del texto, se corrobora que la naturaleza de los contenidos impartidos en el “FL-3119 Curso básico de redacción” son procedimentales. Por lo tanto, a continuación, se explica brevemente la tipología del conocimiento para ubicar al lector en un tema propio de la educación.

3. Tipología del conocimiento

Los contenidos aprendidos utilizan diferentes canales para entrar en el sistema de la memoria de un sujeto. Pueden ingresar por medio de conceptos, ejecuciones, procedimientos o actitudes. En el ámbito de la educación, gracias a estos canales es que podemos clasificar el conocimiento en tres tipos: declarativos, procedimentales y actitudinales.

3.1. Conocimiento declarativo o conceptual

Es el *saber qué*, competencia referida al dominio de datos, hechos, conceptos y principios. Es el conocimiento acerca del mundo y puede ser expresado verbalmente, por ello se le denomina declarativo, ya que es un saber que *se dice* o *se declara* por medio del lenguaje (Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002). Se subdivide, a su vez, en conocimiento factual y conocimiento conceptual.

- a. **El conocimiento factual** se refiere al dominio de datos y hechos aprendidos de memoria y al pie de la letra como las tablas de multiplicar, las capitales de países o las reglas de puntuación. Se trata del almacenamiento de una base de datos en la memoria (Steiman, 2010).
- b. **El conocimiento conceptual** se construye a partir de principios, conceptos y explicaciones, por lo que resulta más complejo que el factual. Además, no puede ser aprendido de forma literal. La base de datos, para ser interpretada, requiere de una red de conceptos estructurantes, con alto grado de abstracción, y conceptos específicos, subordinados a los estructurantes. Los conceptos se aprenden por comprensión y relación significativa (Steiman, 2010). De modo que no sirve solo saberse las reglas de puntuación, sino su relación con otros conceptos como oraciones subordinadas, conectores y más.

En la primera etapa del proceso de redacción, la persona escribiente accede a la información o al conocimiento declarativo sobre el cual escribirá, pero también gracias al cual escribirá.

3.2. Conocimiento procedimental

Es el *saber hacer* o *saber procedimental* orientado a ejecutar procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc., por lo que es menos susceptible de ser expresado verbalmente. Es un conocimiento práctico basado en la realización de acciones y operaciones (Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002) de forma ordenada y sistemática para lograr una meta. La idea central es que el alumno aprenda un procedimiento de la manera más significativa y experiencial posible.

Los procedimientos son acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada. Ejemplos de procedimientos son la elaboración de resúmenes, ensayos, gráficas, mapas conceptuales, uso de algoritmos o de un instrumento como un microscopio (Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002). Sin embargo, los procedimientos no son exclusivamente acciones manuales o motrices; también se incluyen estrategias o habilidades cognitivas que suponen pasos ordenados como el análisis (Steiman, 2010) o el proceso de redacción.

Este aprendizaje ocurre por etapas; es decir, se trata de un proceso gradual que toma tiempo para llegar hasta la etapa de independencia o dominio. En este sentido, la enseñanza de procedimientos implica el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, mediante la participación guiada y con asistencia continua hasta que la persona docente va mermando su injerencia de acuerdo con el avance del estudiantado (Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002).

En una primera etapa, el estudiantado empieza a integrar conocimiento declarativo y a conocer las reglas generales de aplicación del procedimiento, por lo que su ejecución resulta *necesariamente* insegura e inexperta. En una segunda etapa, convive el doble código de conocimientos declarativos y procedimentales en el aprendiz, de modo que la ejecución aún manifiesta esfuerzo y desorden. Sin embargo, los conocimientos declarativos y procedimentales se hallan más arraigados. En una tercera etapa, el estudiantado ha adquirido ritmo y pericia en la ejecución del procedimiento, pero se mantiene fiel a las reglas aprendidas. Finalmente, en una cuarta etapa, el estudiantado adquiere un dominio del procedimiento que lleva, en adelante, hacia el perfeccionamiento. En este punto, se puede diferenciar una ejecución por parte de un novato de la de un experto.

La Figura 2 ilustra las cuatro etapas por las que se atraviesa durante el aprendizaje procedimental con el fin de que la persona docente establezca metas realistas en su curso de redacción y permita el error a través de práctica y más práctica.

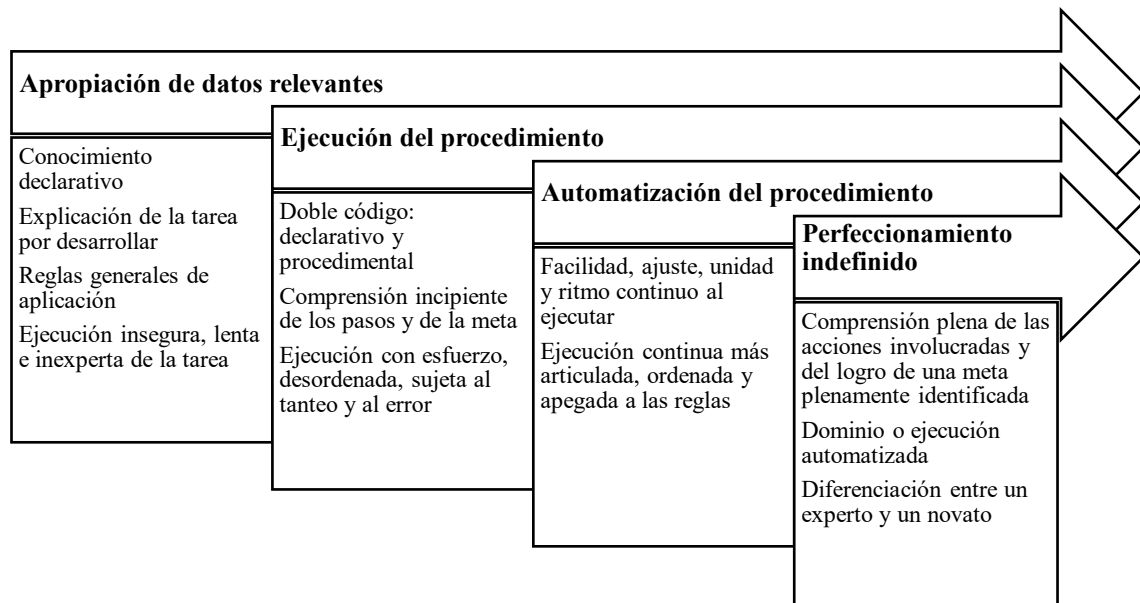


Figura 2.

Etapas del aprendizaje procedimental

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz-Barriaga y Hernández Rojas (2002).

Resulta importante destacar que un semestre o 16 lecciones son insuficientes para llevar al estudiantado al perfeccionamiento del proceso de redacción, por lo que conviene proponer objetivos realistas y alcanzables dentro de las etapas 1, 2 y 3, según la experiencia de las personas participantes.

En la enseñanza de un procedimiento, no solo es necesario plantear al aprendiz el desarrollo ideal, sino que también es importante confrontarlo a típicos errores durante las ejecuciones (Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002). De esta forma, el aprendiz podrá evaluar las condiciones que favorecen la realización exitosa del procedimiento o aquellas que lo limitan. La enseñanza procedimental busca inducir a la reflexión, a la metacognición, a la autorregulación y al análisis continuo sobre las situaciones problemáticas que enfrentará en el mundo real.

3.3. Conocimiento actitudinal

Es el *saber ser* o el conocimiento relacionado con los valores, la ética, la moral, las normas de conductas sociales y las habilidades de regulación afectiva y emocional en ambientes sociales como los derechos humanos, la democracia y la educación cívica (Piedra García, Gutiérrez Soto, & Mora Umaña, 2015; Díaz-Barriaga & Hernández Rojas, 2002). Según Steiman (2010), una *actitud* es una predisposición de la conducta en relación con un objeto de la realidad que implica un componente cognitivo (conocimientos y creencias), un componente afectivo (sentimientos y preferencias) y un componente conductual (acciones manifiestas). La educación debería fomentar valores sociales y evitar actitudes negativas como la frustración o la baja autoestima, pues impactan la efectividad del

aprendizaje. En este sentido, se recomienda proponer actividades que propicien las sensaciones de logro en el estudiantado y no lo contrario para asegurar una experiencia favorable.

En cuanto a la redacción, su enseñanza y su aprendizaje, existe gran cantidad de creencias, mitos y actitudes que bloquean el aprendizaje (Ramos-Rivas, 2022). Por ejemplo, es común que las personas consideren que no saben escribir del todo o que la redacción es solo para personas genios. También están quienes se ubican al otro extremo como pensar en que son excelentes redactando y que les resulta muy fácil hacerlo. No importa el extremo en el que se ubique la persona; cualquier posición está bloqueando la mejora de la comunicación por medio escrito: uno porque cree que no puede aprender y otro porque cree que no tiene nada nuevo que aprender.

La educación formal brinda a los sujetos recursos conceptuales, procedimentales y actitudinales para tomar decisiones y resolver problemas de la mejor manera (Piedra García, Gutiérrez Soto, & Mora Umaña, 2015). La formación de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales en las universidades es necesaria para el desarrollo de habilidades con miras a la resolución de problemas contextualizados y a la integración de contenidos del currículo de forma práctica (Reyes, 2023).

4. Propuesta de estrategia de aula invertida

Para esta propuesta didáctica, se ha elegido **la estrategia de aula invertida**, debido a que permite el espacio de trabajo individual con la entrega previa de la información para que sea explorada por el estudiantado de manera autónoma y el espacio de trabajo grupal que ocurre en el aula con otras estrategias dinámicas y participativas (Araya-Moya et al., 2022). Se pretende con ello propiciar un aprendizaje significativo al estar más en contacto con aspectos reales del proceso de redacción, al mismo tiempo que se promueve una cultura de responsabilidad y participación en la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado.

Esta estrategia se llama ‘aula invertida’ porque invierte los roles de la enseñanza tradicional en la que la persona docente es dueña de los conocimientos y los comparte en el aula presencial. En el aula invertida se responsabiliza al estudiante de acceder a los conocimientos facilitados por herramientas multimedia ubicados en un entorno virtual en forma de trabajo extraclase para ser socializados en el aula presencial con la guía docente. De esta manera, el tiempo de clase presencial se destina al uso de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, prácticas, etc., para reforzar conocimientos (Araya-Moya et al., 2022).

De acuerdo con Araya-Moya et al. (2022), los procesos de aprendizaje a través del aula invertida resultan *democráticos*, porque se elimina el secretismo en cuanto a los contenidos por estudiar, e *inclusivos* porque la persona docente ofrece formas dinámicas de abordarlos que permitirán brindar atención especial a estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sea de forma presencial o a través de la virtualidad.

En un primer momento, con la estrategia de aula invertida, el estudiantado recibe el material de estudio para ser abordado en casa, a partir de diferentes formatos tales como videos, lecturas o recursos en línea que han sido proporcionados por la persona docente. Su acercamiento al tema activa una reflexión previa, lo que facilita la participación y la discusión durante la clase presencial, pues ya no se parte de cero. El estudiantado tiende a sentirse motivado y tomado en cuenta.

Los formatos de entrega del material didáctico involucran la tecnología, en vista de que puede tratarse de cualquier recurso como juegos digitales, presentaciones digitales, videos, audios, imágenes, lecturas, entre otros. En este sentido, esta estrategia didáctica otorga un papel relevante al uso de la

tecnología (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014). De modo que quien elija trabajar con esta estrategia deberá asegurarse, con antelación, de que su estudiantado cuenta con las herramientas necesarias para acceder al material de clase.

4.1. Tipo de actividades

Dentro de las actividades esperadas por parte de la persona docente están aquellas que ocurren previo a la ejecución de la clase como el diseño de las etapas, la selección de los contenidos, las estrategias y las actividades. Durante la clase, el educador es quien atiende las dudas, guía las actividades y apoya el proceso de construcción del aprendizaje en los estudiantes. Al finalizar las actividades, el profesor puede recurrir a procesos evaluativos de la formación.

Según lo señalan Araya-Moya et al. (2022), en la estrategia de aula invertida, existen actividades de trabajo autónomo o de preclase; la tarea propiamente o de clase y las actividades posteriores a la clase.

- a. **Trabajo autónomo o preclase:** su objetivo es la transferencia de los contenidos antes de la clase presencial. Se asigna actividades o material y se prepara al estudiantado para participar en las actividades programadas. Dentro de las posibilidades están los videos, blogs, wikis, lecturas, cuestionarios y más.
- b. **Clase:** los estudiantes practican procedimientos aplicando conceptos clave aprendidos en las actividades preclase, mientras reciben realimentación por parte de la persona docente.
- c. **Posclase:** se evalúa el aprendizaje con base en los objetivos propuestos y los resultados obtenidos, pero, además, se extiende el aprendizaje más allá del aula. La evaluación puede ser formativa o sumativa.

4.2. Secuencia didáctica de aula invertida

La secuencia didáctica es un conjunto de actividades articuladas y pensadas para el aprendizaje y la evaluación de competencias, a través de la mediación docente (España Palop, 2012; Tobón Tobón et al., 2010). Una secuencia didáctica es el diseño de una experiencia de aprendizaje. De acuerdo con Tobón Tobón et al. (2010), “las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p. 11). Una secuencia didáctica implica unidades didácticas que la conforman.

4.2.1. Unidad didáctica

Una unidad didáctica consiste en agrupar, de forma coherente, contenidos en torno a una idea-eje. “Cada unidad resulta ser una totalidad temática en la que, los conceptos, principio o teorías involucradas tienen relación entre sí” (Steiman, 2010, pág. 49). Se recomienda que las unidades didácticas no sean demasiado extensas y que, de forma natural, se interrelacionen, conectando con la siguiente y así, sucesivamente, pues una construye sobre la otra, creando la secuencia didáctica.

Ahora que se conoce el concepto de unidad didáctica, a continuación, se muestra la Figura 3 que resume el procedimiento sugerido por Estaire (2007) para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.

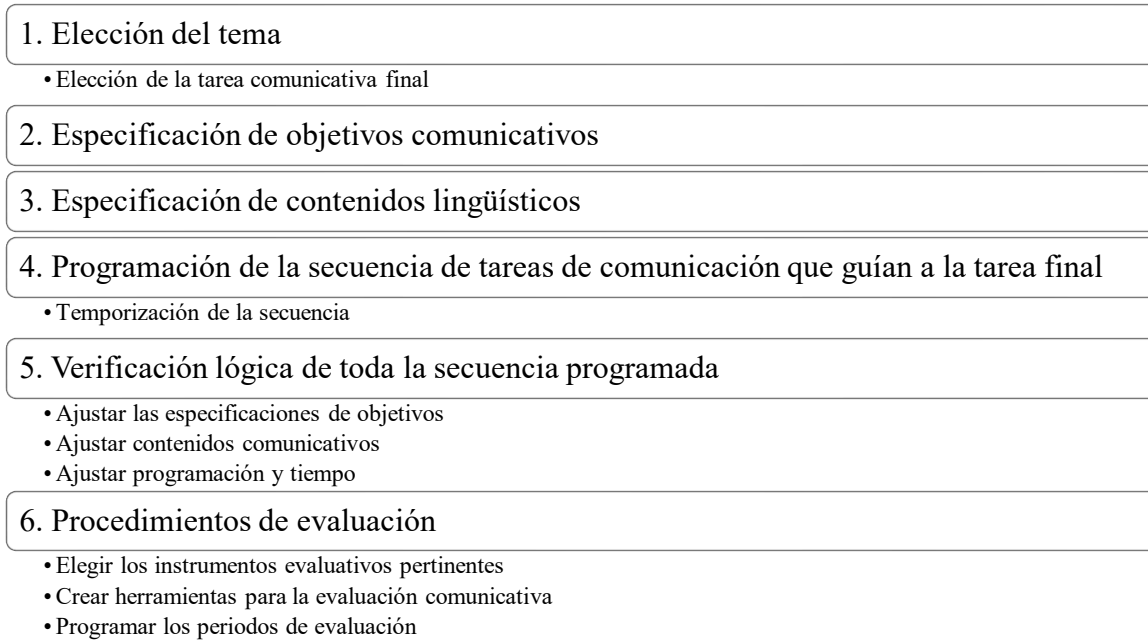


Figura 3.

Procedimiento para la programación de una unidad didáctica mediante tareas

Fuente: Elaboración propia con base en Estaire (2007, p. 6).

Cada uno de los pasos señalados puede ser completado con la ayuda de preguntas que sugiere Estaire (2007). En relación con el **paso 1**, sobre la selección del tema, la autora recomienda que se elijan temas motivantes para el público meta, los cuales conduzcan a proponer una tarea final amena.

En cuanto al **paso 2**, correspondiente a la especificación de los objetivos, las preguntas clave son: “¿qué acciones concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?” (Estaire, 2007, p. 11).

Las preguntas guía para el **paso 3** son: “¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica?” (Estaire, 2007, p. 11). También conviene preguntarse si, además de los contenidos lingüísticos, existen otros tipos de contenidos que resulten necesarios; por ejemplo, de tipo sociocultural, actitudinal o de aprendizaje.

El **paso 4** pretende secuenciar las actividades de clase de forma didácticamente efectiva, lógica y coherente para que se logre alimentar la tarea final. Las preguntas correspondientes son:

¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma de asegurar la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación? ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase? ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas? (Estaire, 2007, p. 13)

Una vez realizado lo anterior, es recomendable llevar a cabo un análisis de la unidad didáctica propuesta, lo que corresponde al **paso 5**. En este punto se realiza todo el trabajo de edición de la unidad y se agregan o eliminan contenidos u objetivos. También puede ser que la tarea final haya que repensarla y replantearla. De este modo, si los objetivos son claros, un lector debería poder imaginarse lo que harán los alumnos en la tarea final y en las tareas intermedias. Los objetivos claros, además, sirven de referencia para la evaluación.

Las preguntas para este paso 5 de análisis son:

¿La secuencia de tareas ofrece a los alumnos la oportunidad de trabajar los contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, de aprendizaje que hemos especificado en la primera fase, de forma que vayan incrementando sus conocimientos en esas áreas, equipándolos para la realización de la tarea final? Esta reflexión nos puede llevar a modificar algún aspecto de las tareas o a eliminar algún contenido que no ha resultado necesario.
 ¿Al analizar las tareas de la secuencia emergen contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, o de aprendizaje que no habíamos incluido en la especificación inicial? Esta reflexión nos puede llevar a agregar nuevos contenidos. (Estaire, 2007, p. 15)

Finalmente, el **paso 6** de evaluación puede llevarse a cabo por medio de una autoevaluación o por medio de evaluaciones formativas. La pregunta guía para este punto es qué se va a evaluar que haya estado contemplado en los objetivos específicos del curso.

Con base en este procedimiento de diseño de una unidad didáctica, se ha creado una hoja de trabajo que funcionará de guía al momento de programar cada unidad. Se muestra en la Tabla 1 la guía para la programación de una unidad didáctica.

Tabla 1.
 Guía para la programación de una unidad didáctica

Pasos	Preguntas guía	Actividades de la secuencia didáctica
1. Elección del tema Elección de la tarea final	<i>¿qué temas son motivantes para mi público meta y por qué les interesaría? ¿qué es lo más importante de este tema?</i>	Tema: Redacción del género reseña académica Tarea final: redactar una reseña académica Importancia: el público meta requiere ejercitarse en la redacción de géneros académicos, por lo que la reseña significa un documento básico sobre el cual avanzar hacia géneros más complejos como el ensayo académico.
2. Especificación de objetivos	<i>¿qué actividades realizarán mis estudiantes y qué aprendizajes concretos adquirirán los alumnos durante la tarea final?</i>	1. Planificar el texto escrito según la finalidad, el destinatario, el grado de formalidad académica y según las características del género discursivo reseña académica. 2. Redactar una reseña académica con base en las características de este género estudiadas en clase. 3. Conocer los puntos de mejora en la redacción académica por medio de la valoración del producto entregado.

<p>3. Especificación de contenidos</p>	<p><i>¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica?</i></p>	<p>Paso a paso de la redacción del texto que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento del propósito comunicativo ▪ Determinación de características del lector meta ▪ Determinación de características del género reseña académica ▪ Procesos para la extracción y generación de ideas ▪ Ordenamiento y jerarquización de ideas ▪ Textualización del escrito ▪ Revisión del escrito
<p>4. Secuencia de actividades</p>	<p><i>¿Cómo organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma de asegurar la realización de la tarea final y, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que los capacitarán para realizar las tareas de comunicación? ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase? ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?</i></p>	<p>Actividad de trabajo autónomo o preclase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asignar la lectura de los capítulos 1 y 2 de <i>En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales</i> (Natale, y otros, 2022) como trabajo extraclase. 2. Crear una pizarra colaborativa con las ideas principales que eligió cada estudiante de este capítulo. <p>Actividades de clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Por grupos, discutir en clase sobre las características del género reseña académica a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿qué es la reseña? ▪ ¿quiénes leen reseñas? ▪ ¿quiénes escriben reseñas? ▪ ¿por qué es recomendable escribir reseñas en las materias universitarias? ▪ ¿quién habla en la reseña? ▪ ¿cuál es la estructura de la reseña? ▪ ¿qué le permite la reseña al joven profesional? 4. Por grupos, leer una reseña e identificar en el texto las tres partes que la constituyen (contextualización, descripción y evaluación, conclusión). <p>Actividad de trabajo autónomo</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Planificar una reseña académica sobre el libro leído según las estrategias vistas en clase: propósito, audiencia, tipo de texto. 6. Extraer las ideas por escribir en el texto por medio de las estrategias estudiadas en clase como el escarabajo, la lluvia de ideas, el mapa conceptual, etc.

		<p>7. Jerarquizar las ideas según el propósito establecido en la planificación.</p> <p>8. Escribir una reseña académica sobre el libro <i>En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales</i> (Natale, y otros, 2022), cumpliendo con las características discutidas en clase y cuidando todos los elementos con respecto a la redacción de documentos académicos y formales.</p> <p>Actividad posclase</p> <p>9. Revisar el documento escrito en cuanto a coherencia de las ideas y mejorar lo que se considere necesario desde el punto de vista de la formalidad académica en la redacción con la guía de la docente.</p> <p>10. Intercambiar el escrito con otro compañero para obtener recomendaciones de mejora.</p> <p>11. Entregar el documento a la docente para ser evaluado.</p> <p>12. Los estudiantes reciben la realimentación sobre su desempeño en la redacción del documento y lo corrigen. Con estos nuevos conocimientos, estarán mejor preparados para enfrentar la siguiente unidad enfocada en la redacción de ensayos académicos.</p>
5. Análisis de toda la secuencia programada	<i>¿La secuencia de tareas ofrece a los alumnos la oportunidad de trabajar los contenidos lingüísticos, instrumentales, socioculturales, actitudinales, de aprendizaje que hemos especificado en la primera fase, de forma que vayan incrementando sus conocimientos en esas áreas?</i>	Todo parece coherente
6. Procedimientos de evaluación	<i>¿qué se va a evaluar de acuerdo con los objetivos de la unidad?</i>	Se evaluará el producto de un proceso a través de la rúbrica de indicadores textuales sobre la calidad, la cual se especifica más adelante en este documento.

Fuente: Elaboración propia a partir de Estaire (2007) y de Curtain y Dalhberg (2010).

4.2.2. Recursos y materiales didácticos requeridos

A modo de resumen, los materiales didácticos requeridos para ejecutar esta unidad didáctica de redacción son los siguientes:

- a. Entorno virtual y conexión a internet para colgar los materiales de clase.
- b. Página colaborativa para compilar las ideas de las personas participantes.
- c. Libro digital *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (Natale, y otros, 2022).
- d. Presentación digital con el procedimiento para mostrar los siguientes contenidos:
 - Paso a paso sobre la planificación del texto
 - Propósito comunicativo
 - Características del lector meta
 - Características del género de texto
 - Procesos para la extracción y generación de ideas
 - Ordenamiento y jerarquización de ideas
 - Textualización del escrito
 - Revisión del escrito

5. Evaluación de la calidad del texto

Una vez llevada a cabo la unidad didáctica para la redacción de reseñas académicas, conviene establecer una modalidad para la evaluación del resultado. Para evaluar los textos redactados y surgidos del proceso de reflexión, se sugiere una rúbrica de indicadores textuales de calidad, la cual permitirá que el estudiantado reciba realimentación y conozca con detalle sus fortalezas y limitaciones en la redacción. Esta rúbrica se presenta en la Tabla 2 y está basada en la propuesta por Grupo Didactext (2015). Sin embargo, contiene importantes descripciones y adaptaciones propias después de haberla puesto en práctica durante un semestre.

Tabla 2.
Rúbrica de indicadores textuales de calidad

Rúbrica de indicadores textuales de calidad					
EVIDENCIA DE REFLEXIÓN Adjunta ficha técnica, lluvia de ideas, escarabajo u otra técnica que evidencia reflexión, planificación, jerarquización y elaboración de sus ideas previo al acto de redacción.	Adjunta alguna estrategia de extracción de ideas con formato y elaboración clara, además de la ficha técnica llevadas a cabo previo al proceso de escritura. 5 puntos	Adjunta solo la lluvia de ideas o solo la ficha técnica con clara jerarquización de ideas llevada a cabo previo al proceso de escritura. 4 puntos	Adjunta algunas notas medianamente elaboradas y alguna jerarquización sin formato como proceso de preescritura. 3 puntos	Adjunta notas escuetas o ilegibles sin formato lógico como proceso de preescritura. 2 puntos	No deja evidencia alguna de su proceso de planificación. 1 punto

<p>TÍTULO Y PROPÓSITO CLARO</p> <p>Se reconoce claramente un propósito de escritura en el texto manifestado en el título del documento, lo que genera expectativas adecuadas en el lector.</p>	<p>Existe un propósito claro que se mantiene a lo largo del texto y se anuncia desde el título, generando y cumpliendo las expectativas adecuadas en el lector.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Manifiesta un propósito en el título del documento, aunque se percibe mínima incoherencia al leer el texto.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Manifiesta un propósito en el título del documento, aunque se percibe notoria incoherencia al leer el texto.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Resulta difícil establecer relación entre el título, su propósito y el contenido del texto.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No existe un propósito en el texto. Tampoco se manifiesta en el título. Existe total incoherencia entre las ideas expuestas.</p> <p>1 punto</p>
<p>COHESIÓN Y COHERENCIA</p> <p>Organiza lógicamente las ideas principales del texto y las apoya con ideas secundarias. Existe un hilo conductor que se mantiene a lo largo del texto y que facilita la lectura.</p>	<p>Organiza magistralmente la información. El texto resulta muy fácil de leer y de comprender, porque las ideas conforman una unidad lógica de sentido cohesionadas adecuadamente.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Organiza y avanza en la información. Para su lector, es fácil leer y comprender el texto. Se percibe un leve desequilibrio, incoherencia o desconexión entre ideas expuestas.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Avanza y organiza la información con alguna dificultad. El texto se lee y se comprende con dificultad. El desequilibrio, incoherencia o desconexión entre ideas resulta notorio.</p> <p>3 puntos</p>	<p>No avanza, o no organiza la información. Existen obstáculos para la comprensión y la lectura fluida del texto. Existe desequilibrio, incoherencia o desconexión entre ideas.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No organiza, ni avanza en la información. El texto resulta incomprensible para el lector. Resulta difícil encontrar sentido lógico al escrito debido al alto nivel de incoherencia entre las ideas.</p> <p>1 punto</p>

<p>COHESIÓN Y COHERENCIA</p> <p>Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido.</p>	<p>Siempre</p> <p>5 puntos</p>	<p>Frecuentemente</p> <p>4 puntos</p>	<p>Algunas veces</p> <p>3 puntos</p>	<p>Raramente</p> <p>2 puntos</p>	<p>Nunca</p> <p>1 punto</p>
<p>INFORMATIVIDAD</p> <p>Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas, por lo que ofrece ideas novedosas y permite al lector avanzar en el conocimiento. No existe redundancia alguna.</p>	<p>Presenta riqueza informativa y novedad en el desarrollo de las ideas, lo que resulta en un momento revelador para el lector y le permite avanzar en el conocimiento. Todas las ideas expuestas son pertinentes.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta riqueza informativa y novedad en el desarrollo de las ideas pertinentes, aunque no provoca un momento revelador en el lector o existen ideas redundantes.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta alguna riqueza informativa o alguna novedad en algunas de las ideas expuestas. Existe alguna redundancia en las ideas.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Solo se evidencia riqueza informativa en una de las ideas expuestas. Existe redundancia de ideas.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No ajusta el nivel informativo al receptor. Existe redundancia. El texto resulta demasiado complejo o demasiado básico.</p> <p>1 punto</p>
<p>SITUACIONALIDAD</p> <p>Utiliza un registro adecuado para las condiciones comunicativas determinadas por el lector.</p>	<p>El registro del texto es académico y formal. No presenta coloquialismos o informalidades.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Incorpora un elemento coloquial o descuida un aspecto de la formalidad esperada.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Incorpora dos elementos coloquiales o descuida dos aspectos de la formalidad esperada.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Incorpora tres elementos coloquiales o descuida tres aspectos de la formalidad esperada.</p> <p>2 puntos</p>	<p>El registro utilizado no es adecuado para las condiciones determinadas por el lector.</p> <p>1 punto</p>

<p>COHESIÓN</p> <p>Redacta oraciones gramaticales (sintaxis, morfología, tiempos verbales, antecedentes, referentes, pronombres, etc.).</p>	<p>Presenta cero errores gramaticales en el texto.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta un error gramatical en el texto.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta dos errores gramaticales en el texto.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Presenta tres errores gramaticales en el texto.</p> <p>2 puntos</p>	<p>Presenta más de cuatro errores gramaticales en el texto.</p> <p>1 punto</p>
<p>COHESIÓN</p> <p>Usa organizadores y conectores textuales adecuados para cohesionar párrafos y oraciones entre sí.</p>	<p>Excelente en cantidad +, diversidad + y uso + de conectores y enlaces.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Buena cantidad -, diversidad + y uso + de conectores y enlaces.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Regular cantidad +/-, diversidad +/- y uso +/- de conectores y enlaces.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Deficiente cantidad -, diversidad - y uso - de conectores y enlaces.</p> <p>2 puntos</p>	<p>Ausencia total de conectores y enlaces.</p> <p>1 punto</p>
<p>INFORMATIVIDAD</p> <p>Aplica léxico con criterios de variedad, propiedad y precisión.</p>	<p>Excelente en variedad +, propiedad + y precisión + léxica.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Buena variedad -, propiedad + y precisión + léxica.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Regular variedad +/-, propiedad +/- y precisión léxica +/-.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Deficiente variedad -, propiedad - y precisión - léxica.</p> <p>2 puntos</p>	<p>Nula variedad, propiedad y precisión léxica.</p> <p>1 punto</p>
<p>INTERTEXTUALIDAD</p> <p>Selecciona intertextos pertinentes que complementan y fortalecen el contenido del texto.</p>	<p>Excelente selección de intertextos: cantidad justa -, relación con el texto +, pertinencia+ y tratamiento +. Las citas no son textuales, sino parafraseadas.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Buena selección de intertextos: cantidad -, relación con el texto +, pertinencia + y tratamiento -. Las citas son textuales o parafraseadas.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Regular selección de intertextos: cantidad +/-, relación con el texto +/-, pertinencia +/- y tratamiento +/- Las citas son textuales.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Deficiente selección de intertextos: cantidad ++, relación con el texto -, pertinencia - y tratamiento -. Las citas son textuales.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No presenta intertextos o abusa de ellos al punto de que no existe la voz del autor; sino que su texto es una compilación de citas.</p> <p>1 punto</p>

<p>INTERTEXTUALIDAD Y NOTACIÓN</p> <p>Cita adecuadamente y añade referencias bibliográficas consultadas, siguiendo el modelo de APA más reciente.</p>	<p>Cita completa con autor, año y página; o autor y año +. Utiliza la puntuación adecuada para la cita +. Adjunta referencia bibliográfica consultada correctamente.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Cita completa con autor, año y página; o autor y año. + Existe algún error en una cita, ya sea de puntuación u otro -. Adjunta referencia bibliográfica correctamente o con algún error.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Cita incompleta -. Existen errores en dos citas, ya sea de puntuación u otro -. Adjunta referencia bibliográfica mal empleada.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Citas incompletas -. Existen errores en tres o más citas, ya sea de puntuación u otro -. Adjunta referencia bibliográfica mal empleada.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No hay citas o no sigue los parámetros de APA. No adjunta referencias bibliográficas.</p> <p>1 punto</p>
<p>CIERRE COHERENTE</p> <p>Incorpora un cierre contundente, persuasivo, de impacto o una síntesis valiosa, al punto que reflexiona, mueve a la acción o persuade, siempre en sintonía con el propósito principal de su texto.</p>	<p>Presenta cierre o síntesis coherente y suficientemente desarrollado. Su texto es eficaz, eficiente y efectivo, al punto que mueve a la acción o persuade, en sintonía total con el propósito principal de su texto.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta cierre o síntesis adecuada; pero mejorable desde el punto de vista de su desarrollo. Es eficaz, aunque no necesariamente muestra eficiencia o efectividad. Reflexiona; pero no mueve a la acción, ni persuade.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta cierre o síntesis; pero mejorable desde el punto de vista de la coherencia y el desarrollo. Reflexiona; pero no mueve a la acción, ni persuade. Se diluye su propósito inicial en el texto.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Existe algún intento de cierre o síntesis; pero, es incoherente o está poco desarrollado. No genera impacto en la audiencia; no reflexiona; no mueve a la acción; ni persuade. Se pierde su propósito inicial en el texto.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No concluye sus ideas. Pierde el hilo conductor. No reflexiona, no mueve a la acción, ni persuade.</p> <p>1 punto</p>

<p>NOTACIÓN</p> <p>Cuida la ortografía (uso correcto de tildes, escritura de las palabras, uso de mayúsculas y minúsculas).</p>	<p>Cero errores.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta un error ortográfico.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta dos errores ortográficos.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Presenta tres errores ortográficos.</p> <p>2 puntos</p>	<p>Presenta cuatro o más errores ortográficos.</p> <p>1 punto</p>
<p>NOTACIÓN</p> <p>Cuida la puntuación dentro de la oración y entre las oraciones.</p>	<p>Cero errores.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta un error en puntuación.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta dos errores en puntuación.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Presenta tres errores en puntuación.</p> <p>2 puntos</p>	<p>Presenta cuatro o más errores en puntuación.</p> <p>1 punto</p>
<p>MAQUETACIÓN</p> <p>Se evidencia un adecuado proceso de edición y se ajusta a la extensión solicitada.</p>	<p>Se ajusta a las normas de redacción exigidas para un texto formal (interlineado, tamaño y tipo de fuente, justificación, márgenes, sangría y paginado) y se ajusta a la extensión solicitada.</p> <p>5 puntos</p>	<p>Presenta uno o dos errores en la edición y se ajusta a la extensión solicitada.</p> <p>4 puntos</p>	<p>Presenta tres o cuatro errores en la edición o no se ajusta a la extensión solicitada al escribir menos o más.</p> <p>3 puntos</p>	<p>Presenta cinco errores en la edición y no se ajusta a la extensión solicitada al escribir menos o más.</p> <p>2 puntos</p>	<p>No se ajusta a las normas de redacción exigidas para un texto formal y no se ajusta a la extensión solicitada al escribir menos o más.</p> <p>1 punto</p>

6. Conclusiones

El objetivo de este artículo es instar al cuerpo docente a la implementación de la estrategia de aula invertida para propiciar un aprendizaje significativo, motivante y participativo al enseñar redacción en ambientes universitarios. Con los insumos suministrados en esta publicación, el cuerpo docente será capaz de planificar, diseñar y crear sus propias unidades didácticas a partir de la útil estrategia de aula invertida con el apoyo de la tecnología.

Aunque este artículo muestra solo una unidad didáctica para la enseñanza de un tipo de género específico, la reseña académica, la realidad es que todo el curso está diseñado para que, al llegar a este

punto, los estudiantes se sientan seguros en temas de citación y referenciación de autores, uso de puntuación, usos de marcadores textuales, usos apropiados de títulos y subtítulos, coherencia y organización de sus ideas, cohesión gramatical, adecuación e informatividad. De acuerdo con nuestra experiencia, después de esta unidad didáctica, los estudiantes están mejor preparados para enfrentarse al ensayo académico que sería el siguiente género en dificultad y para la cual, podría procederse de manera similar.

Desde nuestra experiencia docente, se ha podido probar una metodología inusual en el ámbito de las letras que resulta motivante, participativa y significativa para el estudiantado con resultados palpables en los productos resultantes. Sobre todo, se debe destacar una redacción más efectiva de los textos académicos y la actitud autónoma por parte del estudiantado al enfrentarse al proceso de redacción. Resulta altamente interesante el compromiso generado en estas personas, pues se preocupan por entregar la mejor versión de sus textos y no solo lo hacen por cumplir con la tarea.

Por supuesto, se debe reconocer que un semestre es poco tiempo para entrenarse lo suficiente en temas de redacción de documentos académicos. Sin embargo, si el estudiantado se expone continua y sistemáticamente a esta práctica de manera transversal a lo largo de su malla curricular, se obtendrán mejores resultados. Resulta conveniente que docentes de cualquier materia sean capaces de revisar, corregir y señalar mejoras en los textos redactados por estudiantes con miras a que cuiden los detalles de la redacción en todo momento a lo largo de su vida académica y, luego, profesional. Por lo que la rúbrica aquí ofrecida puede ser de gran ayuda para señalar los puntos en los que un docente puede enfocarse al momento de evaluar una redacción.

Bibliografía

- Araya-Moya, S. M., Rodríguez Gutiérrez, A. L., Badilla Cárdenas, N. F., y Marchena Moreno, K. C. (2022). El aula invertida como recurso didáctico en el contexto costarricense: estudio de caso sobre su implementación en una institución educativa de secundaria. *Revista Educación*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44333>
- Boillos Pereira, M. M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 149-160. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2010). *Languages and children: making th match. New languages for young learners, grades K-8*. Pearson.
- del Río-Fernández, J. L. (2021). La secuencia didáctica de escritura como estrategia pedagógica para la mejora progresiva de la redacción y el fomento de la cohesión grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 47-59. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Díaz-Barriaga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

- España Palop, E. (2012). Reflexiones sobre la implementación de una secuencia didáctica. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (2), 63-75. <https://doi.org/10.7203/Normas.2.4658>
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Natale, L., Abramovich, A. L., Bengochea, N., Camblong, J., da Representacao, N., Knorr, P., . . . Zunino, C. (2022). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Departamento de publicaciones de Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1534>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014). Aprendizaje invertido. *Reporte EduTrends*, 1-29.
- Piedra García, L., Gutiérrez Soto, M. V. y Mora Umaña, A. M. (2015). *Ambientes promotores para la construcción del conocimiento en el contexto universitario*. Vicerrectoría de Docencia, Estación Experimental Fabio Baudrit Moreno, Depto. de Docencia Universitaria UCR.
- Ramos-Rivas, K. (en prensa). Curso remedial virtual de redacción efectiva para profesionales. *Memorias VII Congreso Internacional de Lingüística Aplicada CILAP*.
- Reyes, H. D. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en las universidades. UNIDA, Universidad de la Integración de las Américas. <https://www.unida.edu.py/wp-content/uploads/2020/12/Hermin-Dario-Reyes-EDUCACI%C3%93N.pdf>
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i2.4430>
- Steiman, J. (2010). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila. <https://practicadocentefilo.files.wordpress.com/2019/03/steiman.pdf>
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Valenzuela Muñoz, Á. (2019). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(1), 196-199. <https://doi.org/10.15443/RL2915>

Vincenzi, M. (1939). *La enseñanza del estilo*. Imprenta y Librería Española Soley y Valverde.