

**LA COMPOSICIÓN ESCRITURAL EXPOSITIVA DESDE EL
MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE FLOWER Y HAYES:
ESTRATEGIAS PARA SU FORTALECIMIENTO**



JAVIER ANÍBAL MORENO MOJICA

Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magíster en
Educación

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA
2020**

**LA COMPOSICIÓN ESCRITURAL EXPOSITIVA DESDE EL
MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE FLOWER Y HAYES:
ESTRATEGIAS PARA SU FORTALECIMIENTO**



JAVIER ANÍBAL MORENO MOJICA

Asesora:

Mg. Claudia Yaneth Fernández Fernández
Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA**

2020

Nota de aceptación:

Presidente del jurado: _____

Jurado: _____

Jurado: _____

Pamplona, Norte de Santander, junio de 2020

Dedicatoria

A Dios, Dueño y Señor de mi existencia. Gracias por otorgarme el maravilloso don de la vida y de hacer realidad cada uno de mis sueños.

A mis padres, por obsequiarme el regalo de poder arribar a este mundo y hacer de mí la persona quien soy.

A mis hermanos, junto a ustedes he aprendido grandes lecciones de vida.

A mis amigos y maestros, combustible invaluable de mi existencia.

A mis colegas y estudiantes, motor de mi ejercicio profesional.

Javier Aníbal.

Agradecimientos

A la Universidad de Pamplona, mi nueva alma mater.

A los directivos, administrativos y docentes del programa de Maestría en Educación, metodología virtual, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pamplona, por el acompañamiento en la consecución de este logro.

A la profesora, Magíster Claudia Yaneth Fernández Fernández, quien con su carisma docente-investigador, paciencia, profesionalismo y sapiencial guía orientó este trabajo.

A los jurados evaluadores: Doctor Germán Amaya Franky, Magíster Juan Francisco Díaz González y Magíster Gloria Alexandra Orejarena Barrios, quienes dedicaron tiempo en la lectura de este documento y permitieron perfeccionarlo desde sus valiosas recomendaciones.

A la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja por su valiosa colaboración.

A la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación por su innegable deferencia.

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de la investigación intitulada: *“La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento”*, cuyo objetivo fue el fortalecimiento del proceso de composición escrita de textos expositivos a partir de dicho modelo, en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja; el trabajo se enmarcó dentro de la investigación cualitativa de tipo investigación-acción y se desarrolló en cuatro fases: la primera, el diagnóstico inicial, que permitió determinar el nivel de composición escrita de textos expositivos de los estudiantes; la segunda, la elaboración de un plan de acción referente al diseño de la propuesta pedagógica; la tercera, la implementación de las unidades diseñadas y la cuarta, la evaluación del proceso efectuado; los resultados exponen los logros alcanzados en cuanto a la aprehensión de las fases y componentes constitutivos del modelo psicolingüístico, en relación con la habilidad para identificarlos, analizarlos y emplearlos en la composición de textos expositivos, así como el desarrollo y perfeccionamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas propias de la competencia textual. La investigación concluyó que el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, como mediación pedagógica, promueve el fortalecimiento de los procesos de composición escritural expositiva en los estudiantes en mención.

Palabras clave: composición escrita, modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, estrategias cognitivas y metacognitivas, texto expositivo.

Abstract

This paper presents the results of the research entitled: "*La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento*", whose objective focused on improving the expositive texts writing process from that model, of students belonging to the first semester of the undergraduate program in Physical Culture, Recreation and Sports in Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. This research was framed in a qualitative research perspective, specifically, action research. It was carried out by means of four stages: the first dealt with the diagnosis, which allowed establishing the strengths and difficulties related to the level of written production in the students. The second had to do with developing an action plan concerning to the design of didactic units. The third showed the implementation of the designed proposal, and the last one dealt with the evaluation of the developed process. The results indicate the reached achievements in the appropriation of the phases and the components of the psycholinguistic model, dealing with the ability to identify, analyze and use them in expositive text composition, as well as the development of cognitive and metacognitive strategies required in writing composition. The research concluded that the psycholinguistic model of Flower and Hayes promotes the strengthening of the process of expositive texts written composition in these students.

Key words: Written composition, psycholinguistic model of Flower and Hayes, cognitive and metacognitive strategies, expositive text.

Tabla de contenido

Índice de tablas.....	11
Índice de figuras.....	12
Índice de fotos.....	13
Índice de Apéndices	14
Introducción	15
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	17
1.1 Descripción del problema	17
1.2 Formulación del problema	22
1.3 Justificación	22
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo general	26
1.4.2 Objetivos específicos	26
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	28
2.1 Antecedentes investigativos	28
2.1.1 Antecedentes a nivel internacional	28
2.1.2 Antecedentes a nivel nacional y regional.....	32
2.2 Marco teórico	38
2.2.1 Competencia y competencia escritural	39
2.2.1.1 <i>Competencia Escrita</i>	40
2.2.2 Modelos de escritura: perspectivas del proceso escritural.....	41
2.2.3 El modelo escritural de Flower y Hayes: Perspectiva psicolingüística	46
2.2.3.1 <i>Los componentes constitutivos del modelo de Flower y Hayes</i>	49
2.2.3.1.1 <i>La situación comunicativa:</i>	50
2.2.3.1.2 <i>El Problema retórico</i>	51
2.2.3.1.3 <i>La memoria a largo plazo</i>	52
2.2.3.1.4 <i>Las acciones metacognitivas.</i>	52
2.2.3.1.5 <i>Los procesos de escritura</i>	53
2.2.4 El texto y su tipología	66
2.2.4.1 El texto expositivo	68

2.3 Marco Conceptual	71
2.3.1 Definición de conceptos.....	71
2.3.1.1 <i>Escritura</i>	71
2.3.1.2 <i>Composición Escrita</i>	72
2.3.1.3 <i>Estrategias cognitivas y metacognitivas</i>	72
2.3.1.4 <i>Perspectiva escritural psicolingüística</i>	73
2.3.1.5 <i>Texto expositivo</i>	74
2.3.1.6 <i>Competencia textual</i>	74
2.4 Marco Contextual.....	75
2.4.1 Marco histórico.....	75
2.4.2 Contexto geográfico	77
2.4.3 Contexto general.....	80
2.4.4 Contexto particular	82
2.4.5 Contexto socioeconómico.....	83
2.5 Marco Legal.....	83
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	87
3.1 Enfoque de la investigación	87
3.2 Diseño de la investigación	88
3.3 Escenario e informantes	88
3.4 Fases de la investigación.....	89
3.4.1 Fase I: Diagnóstico inicial	90
3.4.2 Fase II: Elaboración del plan de acción -Diseño de la propuesta pedagógica.	91
3.4.3 Fase III: Implementación de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica.	92
3.4.4 Fase IV: Evaluación del proceso ejecutado en cuanto a la propuesta implementada	93
3.5 Definición de categorías	93
3.6 Instrumentos para la recolección de la información	95
3.6.1 Antes de la implementación	95
3.6.2 Durante la implementación.....	96
3.6.3 Después de la implementación	97
3.7 Validación de los instrumentos	97

CAPÍTULO IV: PROPUESTA	99
4.1. Descripción de la propuesta	99
4.1.1 Justificación	99
4.1.2 Propósitos	99
4.1.3 Metodología, categorías, criterios y constructos para el diseño de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica.....	100
4.1.4 Diseño de las unidades didácticas de la propuesta.....	102
CAPÍTULO V: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	116
En este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de resultados hallados en la prueba diagnóstica de entrada y en la lista de cotejo, al igual que en la implementación de las cinco unidades didácticas implementadas y en la conducta de salida.	116
5.1 Análisis e interpretación de la prueba diagnóstica.....	116
5.2 Análisis e interpretación de la lista de cotejo.....	131
5.3 Análisis e interpretación de la implementación de las unidades didácticas.....	136
5.4 Análisis e interpretación de la conducta de salida	149
5.5 Evaluación de la propuesta pedagógica.	160
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	164
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	169
Referencias bibliográficas.....	172

Índice de tablas

Tabla 1: Dominios de la competencia escrita.....	40
Tabla 2: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción escrita.....	48
Tabla 3: Diferencias entre escritores expertos y escritores novatos.....	54
Tabla 4: Fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la planificación textual.....	56
Tabla 5: Diferencias entre escritores expertos y novatos en el proceso de textualización.....	60
Tabla 6: Fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la textualización.....	61
Tabla 7: Diferencias entre escritores expertos y novatos en el proceso de revisión textual.....	63
Tabla 8: Fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la revisión textual.....	64
Tabla 9: Tipología textual de Adam.....	67
Tabla 10: Subtipos de organización informativa en el texto expositivo.....	69
Tabla 11: Fases de investigación.....	90
Tabla 12: Categorías de análisis.....	94
Tabla 13: Categorías y criterios de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica.....	100
Tabla 14: Constructos teóricos para el diseño de materiales didácticos.....	102
Tabla 15: Niveles en desempeño en adecuación a la situación comunicativa.....	117
Tabla 16: Niveles de desempeño en coherencia y cohesión textual.....	122
Tabla 17: Niveles de desempeño en corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	127
Tabla 18: Resultados lista de cotejo.....	131
Tabla 19: Desempeño de los estudiantes tras la unidad 1.....	136
Tabla 20: Subtipología empleada por los estudiantes en sus escritos.....	138
Tabla 21: Desempeño de los estudiantes tras la unidad 2.....	139
Tabla 22: Tipos de plan de mayor escogencia por los estudiantes.....	141
Tabla 23: Desempeño de los estudiantes tras la unidad 3.....	141
Tabla 24: Desempeño de los estudiantes tras la unidad 4.....	144
Tabla 25: Desempeño de los estudiantes tras la unidad 5.....	147
Tabla 26: Niveles de desempeño en adecuación a la situación comunicativa.....	150
Tabla 27: Niveles de desempeño en coherencia y cohesión textual.....	153
Tabla 28: Niveles de desempeño en corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	157

Índice de figuras

Figura 1: Síntesis del proceso cognitivo del modelo de Flower y Hayes.....	48
Figura 2: Adecuación a la situación comunicativa.....	117
Figura 3: Coherencia y cohesión textual.....	122
Figura 4: Niveles en las categorías de coherencia y cohesión textual.....	123
Figura 5: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	127
Figura 6: Niveles en las categorías de corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	128
Figura 7: Resultados de la fase de planificación.....	132
Figura 8: Resultados de la fase de textualización.....	133
Figura 9: Resultados de la fase de revisión.....	135
Figura 10: Adecuación a la situación comunicativa.....	149
Figura 11: Niveles en las categorías de adecuación a la situación comunicativa.....	150
Figura 12: Coherencia y cohesión textual.....	153
Figura 13: Niveles en las categorías de coherencia y cohesión textual.....	154
Figura 14: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	157
Figura 15: Niveles en las categorías de corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.....	157

Índice de fotos

Foto 1: Campus Histórico.....	79
Foto 2: Campus Avenida Universitaria.....	80
Foto 3: Campus Casa Tomasina.....	80

Índice de Apéndices

Apéndice 1: Prueba diagnóstica de entrada.....	181
Apéndice 2: Rúbrica de evaluación de escritos del Instituto Vasco de Evaluación e innovación Educativa.....	182
Apéndice 3: Lista de cotejo de caracterización de los procesos de escritura desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.....	183
Apéndice 4: Diseño integrado de una unidad didáctica.....	184
Apéndice 5: Formato para la evaluación de la discusión de grupo.....	203
Apéndice 6: Prueba de la Conducta de Salida.....	204
Apéndice 7: Cartas de aval a los instrumentos de recolección y análisis de la información.....	205
Apéndice 8: Muestras de textos producidos en la prueba de entrada.....	208
Apéndice 9: Muestras de textos producidos en la conducta de salida.....	213

Introducción

La escritura, comprendida como proceso cognitivo, ha sido una de las habilidades comunicativas que ha generado, en los últimos años, un mayor interés de estudio en relación con su enseñanza y aprendizaje por parte de varios campos del saber, esto porque allí se involucran y convergen un sin número de subprocesos, operaciones y estrategias, que de una u otra forma permiten una configuración de la realidad del sujeto en cuanto a su expresión, significado y sentido, a través de la concreción del pensamiento acaecido en el código escrito.

Desde esa perspectiva, la motivación por formular teorías e implementar prácticas que promuevan el desarrollo y fortalecimiento de esta habilidad, en el contexto educativo, ha llegado a ser una de las constantes por parte de estudiosos, no sólo de las ciencias del lenguaje, sino de distintos campos epistémicos, que han visto una oportunidad de lograr una mayor comprensión del fenómeno escritural desde una óptica investigativa inter y multidisciplinar. Dicho interés ha permitido, entre otras cosas, acceder a un abordaje sistemático de la lengua escrita en cuanto al diseño, ejecución y evaluación de propuestas encaminadas al mejoramiento de los procesos pedagógicos circunscritos en la composición de textos y por ende en los desempeños de los sujetos implicados en los mismos.

Teniendo en cuenta lo señalado y en concomitancia con la línea de investigación-profundización Pedagogía y Didáctica de la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad de Pamplona, se propuso el presente estudio, el cual expone los resultados de una investigación-acción orientada al fortalecimiento del proceso de composición escrita de textos expositivos en los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás de Tunja, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, tomado como mediación pedagógica.

Dicho estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta cuatro fases; en la primera se efectuó el diagnóstico, el cual sirvió para caracterizar el nivel de escritura de los estudiantes y poder establecer las fortalezas y aspectos por mejorar en relación con la composición de textos expositivos. En la segunda, se realizó el plan de acción orientado a la elaboración de la propuesta

pedagógica, específicamente al diseño de las unidades didácticas a partir de los referentes teóricos propios de la investigación. La tercera fase se centró en la implementación de dichas unidades didácticas en el grupo de estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación. Finalmente, se efectuó la evaluación reflexiva tanto del proceso como de la propuesta pedagógica desarrollada, la cual fue abordada desde una óptica descriptiva y continua y encaminada a encontrar fortalezas y aspectos por mejorar.

El presente documento está compuesto por siete capítulos, los cuales dan razón del estudio ejecutado. El primero presenta la descripción y formulación del problema de investigación, así como la justificación y los objetivos del estudio. El segundo capítulo expone lo propio a los antecedentes relacionados con la temática de investigación, al igual que los constructos teóricos y epistemológicos pertinentes al objeto de estudio de la propuesta en tanto a los marcos teórico, conceptual, contextual y legal. En el tercero se muestra lo que tiene que ver con la ruta metodológica empleada en el presente estudio, dando razón al paradigma, enfoque y diseño utilizados, así como al escenario e informantes involucrados en la investigación, las fases de la investigación, la definición de las categorías, los instrumentos para la recolección de información y la validación de los mismos.

En el cuarto capítulo se relaciona lo propio a la propuesta pedagógica diseñada e implementada en cuanto a su justificación, propósitos, metodología, categorías, criterios y constructos empleados en el diseño de la misma, así como su diseño operativo. En el quinto se expone lo correspondiente a la recolección, análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio efectuado en cuanto a cada una de las fases de la investigación (prueba diagnóstica, implementación de las unidades didácticas, conducta de salida, evaluación de la propuesta pedagógica). En el sexto capítulo se presenta la discusión de resultados obtenidos en la investigación efectuada. Por último, se señalan las conclusiones y las recomendaciones y los apéndices del estudio particular.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

Este capítulo presenta los elementos constitutivos de origen y enrutamiento del estudio de investigación relacionados con: la descripción de la situación problemática, la formulación del problema, la justificación y la formulación de los objetivos de la investigación, acápites que permiten un tratamiento panorámico de los mismos y establecen, también, una direccionalidad y progresión sistemática del estudio.

1.1 Descripción del problema

La escritura, comprendida como proceso cognitivo, ha estado ligada al desarrollo de tareas de representación propias del ser humano, mediante la cuales puede moldear su realidad en términos de expresión, comprensión, significado y sentido. Así, y siguiendo a Andrade (2009), se puede ver que la escritura, “trasformó el mundo e hizo del hombre un ser pensante capaz de plasmar sus sentimientos, pensamientos conocimientos, fantasías y finalidades en símbolos, jeroglíficos, códigos, códigos, imágenes y letras que han traspasado el tiempo y el espacio de su existencia”. (p.304).

En este sentido, el uso de la lengua escrita ha permitido la vehiculización, recreación y divulgación del saber de una manera más sistemática, que la dada por la oral, debido a sus características particulares que le otorgan un mayor nivel de elaboración y a la implicación de ciertas tareas cognitivas y procedimentales en su ejecución.

La apropiación de la habilidad comunicativa requiere de un tratamiento particular, en tanto aprehensión, no sólo del código lingüístico, sino de un conjunto de estrategias cognitivas y procesuales que coadyuven en el fortalecimiento de los procesos de composición escrita y en la formación de estudiantes competentes en dicha habilidad. No obstante, tanto el aprendizaje como el perfeccionamiento de esta competencia comunicativa han estado menguados por razones diversas que, de una u otra manera, han obstaculizado su mejoramiento en las etapas de escolaridad y han impedido su adquisición y desarrollo pertinente en el contexto educativo, lo que deja al

descubierto ciertas falencias en la educación lingüístico-comunicativa en los distintos niveles de escolaridad en el país.

Lo anterior se evidencia en los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas SABER PRO, de los últimos años, en las cuales los niveles de desempeño han sido limitados en lo que atañe al planteamiento, organización y forma de los textos producidos por los estudiantes universitarios. El informe del MEN, junto con el ICFES 2012-2015, señala que

El 40% de los evaluados demostró niveles aceptables de escritura. El 23% no pudo producir un escrito organizado y entendible. El otro 37% fue capaz de elaborar un texto con una idea central, pero que no incluyeron información suficiente para desarrollar el tema. Mientras que el 23% restante no pudo producir un escrito organizado y entendible. (p.,1-2),

lo anterior indica que, un porcentaje considerable de los estudiantes que presentaron la prueba ostenta niveles de desempeño medio en la comunicación escrita, lo que expone una dificultad y un desafío en lo relacionado con la pedagogía del código escrito en el contexto escolar general y más aún en el universitario.

Por lo tanto, la tarea de enseñar a escribir, en el aula, no debe concebirse simplemente como el sólo transmitir un corpus predeterminado, sino, como la capacidad reflexiva de interpretar y comunicar el mundo y sus fenómenos. La máxima dificultad en todo esto, sin duda, deriva del hecho de que se enseña composición escrita, en el sentido tradicional y de manera poco articulada en la relación dada entre el sujeto y su contexto, olvidándose, entonces, que se debe enseñar a escribir como modo de pensar y plasmar reflexivamente la realidad.

Partiendo de este presupuesto, en lo que respecta a los procedimientos empleados en la enseñanza y el aprendizaje de la composición de textos, en los ambientes educativos universitarios, el interés de abordaje de tales contenidos se ha visto reducido, debido al grado de complejidad que estos ostentan tanto a nivel conceptual como pedagógico, ya que es presentado de manera muy abstracta, enfatizando en constructos teóricos, reglas lingüísticas, etc., más que en la adquisición, el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades y estrategias cognitivas,

metacognitivas y procedimentales contextualizadas; es por esto que , “el proceso de la expresión escrita entraña dificultad por la gran variedad de operaciones, factores y variables que intervienen en su práctica” (Martínez, 2011, p. 13), las cuales, al no ser tenidas en cuenta en las prácticas pedagógicas, obstaculizan el abordaje pertinente de la composición escrita. Adicional a lo expresado, la composición escrita de textos expositivos, en el escenario escolar, ha tenido en cuenta más el producto que el proceso mismo, teniendo en cuenta que,

componer es algo más que traducir el lenguaje hablado a unos signos gráficos. Es una actividad que exige pensar y que constituye, además, un medio para pensar y cuya enseñanza se debe centrar en el mejoramiento del proceso que el sujeto sigue para llegar al producto final. (Martínez, 2011. p.9).

Así mismo, se evidencia, en las prácticas del aula, la ausencia de una adopción y adaptación de un modelo de composición escritural, a modo de estrategia pedagógica, fenómeno que ha dificultado el proceso de acercamiento, práctica, producción y metareflexión en torno a la composición textual expositiva en el código escrito, lo que ha suscitado el desinterés hacia el abordaje y fortalecimiento de dicha tarea en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, para quienes las tareas de escritura de textos no presentan una relevancia concreta. Este hecho puntual ha llevado a que al proceso de enseñar y aprender composición escrita no se le otorgue la suficiente importancia relevante, porque, según Martínez (2011), se hace visible un limitado conocimiento de las estrategias involucradas en dicha tarea (cognitivas, metacognitivas y procedimentales), las cuales no han estado presentes, de forma sistemática, en el tratamiento de la composición escrita en el aula.

Además, la poca familiaridad con un modelo escritural, por parte de los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, ha llevado a que la actividad de composición escrita sea carente de sentido. Debido a tal falta de conocimiento, los textos elaborados por los estudiantes, se han dado como productos resultantes de copias modélicas, sin que con ellas se llegue a una adquisición y perfeccionamiento de las tareas involucradas en dicha actividad.

El proceso escritural ostenta unas fases propias, las cuales, a su vez, presentan unas estrategias cognitivas, metacognitivas y procesuales particulares, que permiten conseguir un texto pertinente a modo de resultado productual post-procesual. No obstante, la mayor limitación al respecto se evidencia cuando los estudiantes deben realizar un escrito y no saben qué ruta trazar para la consecución de dicha tarea, por un lado, y por el otro, cuando desde la práctica docente no se ha conseguido una pedagogización oportuna de un modelo escritural que lo permita y lo fortalezca. Lo expuesto se ve reflejado en los aspectos por mejorar en los estudiantes en cuanto a los problemas relacionados, siguiendo a Martínez (2011), con: el abordaje de la situación comunicativa en torno al problema retórico (tópico, audiencia, propósito), con la progresión temática, con el conocimiento de los procesos ejecutivos escriturales (planificación, textualización y revisión), con la estructura y forma del texto, y con el control y la regulación en su composición.

En concomitancia con lo señalado, la metodología, en lo que respecta a la aproximación, práctica y elaboración de textos expositivos escritos, en el aula, se ha visto reducida al tratamiento de ejercicios limitados que no promueven el desarrollo y fortalecimiento de la competencia textual y sus dimensiones sociolingüísticas, discursivas, lingüísticas, ni de las habilidades procesuales, cognitivas, ni metacognitivas indispensables para la creación textual, las cuales “con frecuencia no se consideran en los programas de enseñanza ni en las tareas de escritura que el estudiante debe desarrollar”. (Martínez, 2011. p. 83.). Lo anterior ha incidido en el nivel de desempeño escritural de los estudiantes, particularmente en la adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión textual y corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, y sobre todo en los procesos y mecanismos subyacentes que permitan su aprehensión y metareflexión.

En ese sentido, se logra evidenciar que, la pedagogía de la lengua escrita utilizada, en la mayoría de veces, en lo que tiene que ver con los procesos de composición textual, ha sido dada desde el enfoque productual, cuya finalidad se centra en

solicitar a los estudiantes que redacten unos párrafos a propósito de un tema preestablecido y en informarles de la adecuación o no del resultado una vez concluida la tarea, con lo que el único mensaje positivo que recibe el estudiante es “busque otra forma de hacerlo”, pero sin obtener información de qué y cómo hacer para mejorar lo escrito. (Martínez, 2011. p. 9),

ni ofrecerles ningún tipo de orientación que involucre, desarrolle y promueva las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales, ni los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales requeridos antes, durante y después de la escritura del texto.

Cabe aclarar que, las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza del código escrito no han logrado la incorporación de actividades lúdico-textuales desde la didactización de un modelo escritural, que propicie mejores y mayores niveles de desempeño en la competencia escrita en tanto su adquisición, desarrollo y perfeccionamiento.

De igual manera, revisando los lineamientos y derroteros curriculares particulares, se encontró que, aunque el espacio académico de Producción de Textos, responde a las políticas institucionales, en lo que atañe al desarrollo de habilidades en lengua materna, se evidenció que el proceso de didactización efectuado no es suficiente en términos epistémico-metodológicos que incidan en el fortalecimiento de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas requeridas en los procesos de composición escrita de los estudiantes; lo que deja ver que si bien es cierto que se existen unos direccionamientos propios, también lo es que su implementación puede estar limitada.

A partir de los planteamientos anteriores surgen algunas preguntas directrices para el desarrollo de la investigación: ¿Qué tipo de situaciones afectan e inciden en el nivel de desempeño en la composición escrita de textos expositivos de los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás?, ¿Cuáles son las actividades de composición escrita de textos expositivos que el maestro desarrolla con sus estudiantes en la Universidad Santo Tomás?, ¿Qué percepción tienen los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación sobre la utilidad que tiene la composición escrita de textos expositivos?, ¿Cuáles son los aspectos que favorecen o desfavorecen el nivel de desempeño en la composición escrita de textos expositivos en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás? ¿Qué constructos epistémicos y metodológicos son tenidos en cuenta en las prácticas pedagógicas del espacio académico de

Producción de Texto? Los cuales dan origen a la formulación de la pregunta central de esta investigación:

1.2 Formulación del problema

En razón de lo expuesto, la presente propuesta de investigación busca dar respuesta al interrogante: ¿Cómo fortalecer el proceso de composición escrita de textos expositivos, en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes?

1.3 Justificación

Si bien es cierto que, el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el código escrito, en tanto composición de textos, en el ambiente escolar, se justifica por la capacidad que a través de ésta se adquiere para plasmar y recrear la realidad en términos de expresión de pensamiento y construcción de conocimiento y sentido; también lo es que, dicha competencia debe orientarse desde una perspectiva que responda a las necesidades de los sujetos a partir de la adquisición y perfeccionamiento de estrategias que permitan llevar a cabo tareas escriturales pertinentes; desde esa dinámica, el abordaje de la escritura de textos, en la Educación Superior, debe concebirse como una herramienta mediante la cual el estudiante sea capaz de perfeccionar sus procesos de composición textual a partir de la aprehensión de estrategias procedimentales, cognitivas y metacognitivas que coadyuven en el fortalecimiento de su competencia lingüístico-comunicativa en lo que respecta a la producción textual misma y en la posibilidad de crear, recrear y exponer su pensamiento a través del código escrito.

Desde esta óptica, la composición escrita textual se registra desde un horizonte amplio y complejo, que implica varios sistemas de conocimiento: el saber social o interpersonal, el saber conceptual y el saber lingüístico-textual, y que va a revelar, de acuerdo con Martínez (2011), que “Para escribir no es suficiente tener buenos conocimientos de la lengua, también es necesario dominar el proceso de composición textual” (p.59), y para ello se requiere de una estrategia que

promueva la integración de dichos saberes de manera sistémica dentro de los procesos pedagógicos de la lengua escrita y que fortalezca lo concerniente a la composición de textos expositivos.

Con esta investigación se pretende lograr el fortalecimiento de los procesos de composición escrita, a partir del diseño de estrategias cognitivas y metacognitivas, que involucren las tareas ejecutivas de planificación, textualización y revisiones textuales, propias de la producción escrita, así como de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística indispensables para lograr textos expositivos pertinentes. Para hacer efectivo lo anterior, se hace necesario la adopción y adaptación del modelo psicolingüístico escritural propuesto por Flower y Hayes, como mediación pedagógica, en lo referente al diseño, implementación y evaluación de actividades que promuevan la aprehensión y el fortalecimiento de los diferentes procesos, subprocesos, estrategias, dimensiones de la competencia textual implicadas en la composición escrita. Lo anterior, es debido a que,

El modelo de Flower y Hayes, es un modelo descriptivo, explica los procesos de escritura de quien se denomina escritor, es decir el sujeto que escribe. Así que no se debe calificarse como un modelo instruccional, sino de orientación e intervención, de utilidad para explicar las dificultades que presentan los sujetos en los procesos de escritura. (Briceño, 2014, p.44),

Adicionalmente, el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, como mediación pedagógica, coadyuvará en la adquisición y perfeccionamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas, en el perfeccionamiento de las tareas ejecutivas de planificación, textualización y revisiones en los estudiantes, al igual que del fortalecimiento de la adecuación a la situación de comunicación, de la coherencia y cohesión y de la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica del texto, lo que incidirá en el mejoramiento de sus procesos de composición escrita. Esto debido a que dicho modelo, según Arroyo, R., y Salvador, F., (2005), es “el más conocido y también el que mejor explica el proceso de escritura como un proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, de análisis y de inferencia” (p.356).

A parte, dicho modelo se enmarca en el enfoque didáctico procesual de la lengua escrita (Cassany, 2007), el cual “hace énfasis en el proceso de composición (no en el producto), lo cual

permitiría fortalecer las estrategias cognitivas de todos los escritores, en especial de los novatos”. (Martínez, 2011. p. 60), y de esta manera, les prodigaré, a los estudiantes, un desempeño apropiado en lo que tiene que ver con la elaboración de textos explicativos, ya que estarán en capacidad de reflexionar sobre el proceso mismo de la escritura y de las fases y estrategias involucradas en la consecución de un escrito adecuado.

Adicional a lo expuesto, cabe mencionar que, para lograr dicho propósito, la presente investigación, tomará la unidad didáctica, que de acuerdo con Orejarena (2018), es una manera de estructurar los contenidos en torno a un tema, facilitando su comprensión a partir del conjunto de elementos que se derivan de él, a modo de estrategia, donde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, se concibe como mediación coadyuvante en el perfeccionamiento de los procesos de composición escrita en los estudiantes.

Ahora bien, dentro de los beneficios brindados por esta investigación, se pueden registrar de índole personal, académico, institucional, social, epistémico y metodológico, que hacen que este estudio sea relevante, indispensable y prioritario en el campo específico de la Pedagogía de la Lengua Escrita en el contexto de la Educación Superior.

A nivel personal se potenciarán las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales de los sujetos para poder plasmar, de manera escritural expositiva, la realidad y con ello lograr mejores y mayores niveles de estructuración escritural. De igual forma, se fortalecerá la competencia textual en tanto a sus componentes sociolingüísticos, discursivos y lingüísticos, lo que permitirá un proceso de reflexión y metareflexión sobre el código escrito por parte de los estudiantes cuando deban efectuar textos.

En lo académico se puede señalar que, con el perfeccionamiento de los procesos de composición escritural expositiva, los estudiantes lograrán textos pertinentes y adecuados a la situación comunicativa solicitada en los escenarios donde requieran, según Pérez (2011), exponer o explicar algún tipo de información, con el objetivo de hacer comprensible el hecho comunicado mediante la ruta dada por una introducción, un desarrollo temático y una conclusión, particularmente en lo que tiene que ver con la elaboración de informes técnicos, escritos académicos, y demás ejemplos

propios de esta tipología textual. Lo anterior redundará en las actividades escolares futuras en cuanto a la elaboración de textos expositivos que sean solicitados en algún espacio académico de su carrera profesional.

A nivel institucional, una propuesta orientada al fortalecimiento del proceso de composición escritural expositiva, a través del modelo cognitivo de Flower y Hayes, conllevará al mejoramiento de las prácticas pedagógicas efectuadas por los docentes encargados de regentar la opción temática de Producción de Textos y por ende, a la posibilidad de repensar el syllabus en tanto proyección y ejecución de planes de perfeccionamiento educativo en lo relacionado con la pedagogía de la lengua escrita en la educación superior, en lo relacionado con mediaciones para promover la adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales en los estudiantes.

En lo social, el mejoramiento de los procesos de composición escritural expositiva permitirá que el estudiante se capaz de explicar la realidad, a partir de la conjugación entre el saber y el saber-hacer en contextos de pensamiento, comunicación y concreción de su cotidianidad emergente, siendo partícipe de la exposición de hechos y situaciones que transitan en su diario vivir y que conllevan a una relacionalidad entre sujetos y contextos desde un acercamiento objetivo y reflexivo.

En cuanto a lo epistémico, la presente investigación, permite la evaluación de modelos escriturales propuestos en el campo de las ciencias del lenguaje, en lo que atañe a su pertinencia y aplicación en la didáctica de la lengua escrita, al ser empleados como mediación pedagógica en el aula, ya que dichos modelos, de acuerdo con Camps (1990), “se centran en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúa durante el proceso ”(p.5), lo que hace que se pueda generar conocimiento teórico y aplicado a partir de la revisión, evaluación y reflexión trazada desde los hallazgos y resultados obtenidos en los estudios efectuados.

A nivel metodológico, este estudio se justifica ya que pretende un acercamiento, a nivel de diagnóstico, reflexión, intervención y evaluación de los hechos relacionados con la composición

escritural expositiva en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, desde un diseño tipológico cíclico dado por la investigación acción educativa, que permite la generación de respuestas a las problemáticas encontradas en el objeto específico de esta propuesta de investigación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer el proceso de composición escrita de textos expositivos en los en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes como mediación pedagógica.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de composición escrita de textos expositivos de los estudiantes de primer semestre de Cultura Física Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.
- Diseñar una propuesta pedagógica, a modo de unidades didácticas, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, que permita a los estudiantes el fortalecimiento de sus procesos de composición escritural expositiva.
- Implementar la propuesta pedagógica, mediante unidades didácticas, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, que coadyuve en el mejoramiento de los procesos escriturales expositivos en los estudiantes.
- Evaluar la pertinencia de la propuesta implementada y del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, como mediación pedagógica, en el fortalecimiento de la composición escrita de

textos expositivos de los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Este capítulo expone los constructos epistemológicos que sustentan la investigación, los cuales se encuentran distribuidos en los siguientes acápite: antecedentes investigativos, competencia escritural, modelos de escritura, el modelo escritural de Flower y Hayes, el texto y su tipología; tales apartados se desarrollan a partir subtítulos específicos, que permiten un abordaje sistemático de los contenidos teóricos y conceptuales del estudio efectuado.

2.1 Antecedentes investigativos

El interés por el tratamiento de los procesos de composición escrita ha llamado la atención no sólo de los estudiosos de las ciencias del lenguaje, sino de investigadores de otros saberes, motivados por la relación inter, multi y transdisciplinar que se teje entre el pensamiento, la comunicación, la significación y la realidad de los sujetos y sus contextos. De acuerdo con lo señalado, se han realizado diversas propuestas de investigación encaminadas al fortalecimiento del proceso de composición en el código escrito desde distintos enfoques y mediaciones, lo que permite vislumbrar la continua preocupación y la necesidad de buscar mecanismos que coadyuven con el mejoramiento de la composición de textos en el ambiente escolar. A continuación, se presenta la revisión de antecedentes relacionados con esta investigación, que permiten dar cuenta de los trabajos desarrollados en torno a la composición escrita y su pedagogía en escenarios educativos a nivel internacional, nacional y regional.

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

La investigación *Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes*, desarrollado por Paniagua, E. (2016), pretendió responder a la pregunta ¿Cuáles son los pasos que implica el modelo de Flower y Hayes para la redacción de resúmenes cortos expositivos? El objetivo del estudio se centró en la aplicación del modelo de Flower y Hayes, en conjunto con las macro reglas formuladas por Teun Van Dijk, para la redacción de resúmenes de textos expositivos en estudiantes de educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de República Dominicana.

El trabajo investigativo se enmarcó en la metodología cualitativa, aunque hizo empleo de algunos recursos cuantitativos. Dicho estudio fue ejecutado en tres fases: la primera, la evaluación diagnóstica, con el fin de identificar las habilidades de los estudiantes para redactar resúmenes; la segunda, el primer borrador, donde los estudiantes realizaron la primera versión del resumen final; la tercera, documento final, en la cual los estudiantes, tras la implementación metodológica de la investigación, escribieron la versión definitiva del texto solicitado.

Paniagua (2016), culminado el estudio, concluyó que, el modelo de Flower y Hayes promovió el fortalecimiento de la producción de resúmenes expositivos cortos en los estudiantes, puesto que, una vez implementada la metodología de tratamiento pedagógico del resumen, se encontró un avance significativo en los textos elaborados por los estudiantes, a modo procesual, en donde, a partir de las versiones textuales previas y desde las realimentaciones, se registraron mejoramientos en lo que atañe al texto final; desde este horizonte, el modelo de Flower y Hayes potenció las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes en cuanto a la producción de resúmenes.

Esta investigación se toma como referencia, en tanto que se emplea el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, como mediación pedagógica, en el mejoramiento del proceso de composición de textos expositivos en estudiantes universitarios desde una perspectiva sistemático-educativa encaminada al desarrollo y mejoramiento de las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales necesarias en la composición textual; así mismo, otorga un punto de contraste referencial a nivel de comparación investigativo en el campo de la didáctica de la lengua escrita desde el enfoque cognitivo en la educación superior.

El estudio denominado *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura*, de Herrera (2017), trazó como objetivo general identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas movilizadas en las interacciones durante la escritura de un texto en colaboración, teniendo en cuenta la problemática registrada en lo referente a las habilidades cognitivas, metacognitivas y procesuales involucradas en la composición textual. La investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo de alcance descriptivo y holístico. El estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta el diseño y aplicación de estrategias en díadas que permitieron la focalización de estrategias de planificación, textualización y revisión textual, así como la identificación de recursos

lingüísticos y de la perspectiva socio interaccionista presentes en los procesos de composición escritural.

Herrera (2017), concluyó, tras el estudio, que la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas en la escritura coadyuvan en la optimización de la movilización de los recursos que disponen los escritores al momento de ejecutar tareas de escritura, así como de posibilitar la reflexión metalingüística en la búsqueda de respuestas a los interrogantes del escritor y por ende al fortalecimiento de los procesos y subprocesos inherentes a la composición de textos.

Dicho estudio es tomado como referencia en tanto que permite un acercamiento sistemático a las operaciones y procesos presentes en la escritura desde la identificación de las estrategias cognitivas y metacognitivas propias y su incidencia en lo que atañe al perfeccionamiento de las habilidades y recursos lingüísticos y comunicativos del escritor.

La investigación *Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos* de Sánchez (2016), formuló la elaboración del Modelo de las Etapas de Escritura, fundamentada en la teoría del Proceso de la Escritura de Flower y Hayes, Teoría Psicogenética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vygotsky y Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, con la finalidad de superar el deficiente desarrollo de la capacidad de escribir en los estudiantes desde el desarrollo y fortalecimiento de los procesos ejecutivos y las estrategias cognitivas y metacognitivas participantes en la escritura.

Dicho trabajo se efectuó desde un enfoque cualitativo de tipo intervención. Para lograrlo se propusieron cinco momentos; en el primero se llevó a cabo el estudio del problema a nivel externo para conocer la realidad de la problemática a nivel general; en el segundo, se efectuó el estudio de la literatura existente mediante el método de análisis para lograr la concreción del marco teórico del modelo; en el tercero, se realizó el análisis de la práctica escolar con el fin de caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura; en el cuarto momento “se llevó a cabo la modelación del campo de acción de la investigación como resultado del enfoque sistemático – estructural y dialéctico del análisis del problema” (Sánchez, 2016, p. 29). El último momento dio

razón del análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos tras la implementación del modelo.

Dicha investigación se incorpora como referente al presente estudio, puesto que busca desarrollar la competencia escritural de los estudiantes incorporando el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes como mediación pedagógica en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje del código escrito. Además, logra proponer una didactización de dicho modelo de escritura a través de la propuesta que diseña y ejecuta, lo que permite convertirse en un derrotero de contraste a nivel teórico y funcional con esta investigación particular, en cuanto propone un horizonte epistémico en tanto aportes del enfoque cognitivista a los procesos de enseñanza y aprendizaje la composición de textos.

El estudio *¿Puede mejorar el rendimiento de la composición escrita el uso de determinadas estrategias?* de Clemente y Cremades (2015), buscó responder a la misma cuestión desde el plantear y desarrollar una serie de estrategias para optimizar el proceso de redacción de trabajos académicos, particularmente en el mejoramiento de la planificación, textualización y revisión del discurso escrito, por parte de los estudiantes universitarios; para tal propósito se toma el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes como referente coadyuvante en el desarrollo de estrategias procedimentales, cognitivas y metacognitivas. La investigación se inscribió en la perspectiva cualitativa de metodología investigación-acción. Además, se expone de manera sistemática las posibilidades de mejoramiento a partir del análisis de necesidades a modo de caracterización de los participantes, el diseño e implementación de las estrategias propuestas como posibilidad de superación de las dificultades y la evaluación de las mismas a modo de verificación de su efectividad en los procesos de composición de textos académicos.

La propuesta se desarrolló a través de la didactización del modelo de Flower y Hayes mediante la secuenciación de varias fases, a saber: contexto de la tarea, planificación, composición, revisión y edición; cada una de estas presentó, de manera detallada, sus respectivos componentes estratégicos, funcionales y procedimentales. Como resultados de la investigación, Clemente y Cremades (2015), señalaron que las actividades de metacomposición ayudaron a definir las

estrategias necesarias para el desarrollo de las distintas fases del proceso, lo que ha influido positivamente en la eficacia del proceso de composición escrita en los estudiantes.

Este estudio se toma como referente porque presenta la didactización del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, a modo de estrategia pedagógica, en el fortalecimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales requeridas en la composición textual de los estudiantes universitarios, lo que hace que sea a la vez un derrotero pertinente para la propuesta pedagógica de la presente investigación.

El trabajo denominado: *Modelo lingüístico-cognitivo para la construcción de la microestructura semántica de textos expositivos*, desarrollado por Villasmil (2012), propuso un derrotero para la construcción microestructural de textos expositivos, a partir de teorías lingüísticas y cognitivas y su incidencia y aportes en el proceso de composición escrita, en tanto su enseñanza y aprendizaje. El objetivo fue el de mejorar el proceso de composición textual expositivo en los estudiantes universitarios de primer semestre de matemáticas y física de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. La investigación se circunscribió en una tipología de diseño no experimental, a modo de proyecto factible. Los resultados de este trabajo dejaron ver que el modelo lingüístico-cognitivo permitió el fortalecimiento de las tareas de construcción de textos expositivos. Esta investigación es tomada como referente para el presente trabajo, ya que muestra la incidencia de la implementación del modelo lingüístico-cognitivo, a modo de estrategia, en el proceso de composición textual expositiva en estudiantes universitarios.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional y regional

La investigación denominada *Modelo cognitivo de Flower y Hayes en el fortalecimiento de la escritura argumentativa* de Mejía (2018), se gestó como posibilidad para responder al problema ¿De qué manera la implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower, aportará al fortalecimiento de la expresión escrita argumentativa de los estudiantes de séptimo grado (704) del Instituto Pedagógico Nacional? Su objetivo fue establecer cuáles son los posibles efectos de la implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower, para fortalecer la expresión escrita argumentativa de los estudiantes del grado séptimo (704) del Instituto Pedagógico Nacional. Dicho

estudio se enmarcó en un enfoque de investigación cualitativa, de tipo investigación-acción, la cual se desarrolló desde las etapas de observación, diagnóstico, diseño e implementación de actividades de una propuesta pedagógica a modo de secuencia didáctica y evaluación de las actividades efectuadas. Luego de la implementación de la propuesta pedagógica, Mejía (2018), concluyó que

La aplicación del modelo cognitivo de redacción de Hayes y Flower permite desarrollar conductas metacognitivas en los estudiantes, ya que además de la planeación del texto (intenciones e ideas), textualización y revisión; demanda un control constante en la tarea de escritura. Lo anterior proporciona la posibilidad de tomar decisiones para mejorar los ejercicios de producción. (p.59).

Esta investigación se toma como referente para el presente estudio en tanto que didactiza el modelo cognitivo de Flower y Hayes y lo propone como una mediación encaminada al fortalecimiento de la composición escrita en razón de las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en la tarea escritural; así mismo, proporciona un derrotero en lo que guarda relación con la metodología y a la propuesta pedagógica de esta investigación, ya que permite un acercamiento relacional al diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

La investigación intitulada *Pensar para escribir: una propuesta de cualificación en la producción de textos argumentativos escritos* de Ocampo (2017), buscó dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se favorece la producción de textos argumentativos, en estudiantes de grado décimo del colegio Cambridge, a través del aprendizaje y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas?, cuyo objetivo fue Describir la producción de textos argumentativos a partir del uso que hacen los estudiantes de décimo del Colegio Cambridge de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Este estudio se circunscribió en el enfoque sociocrítico y cualitativo, de metodología investigación-acción y se desarrolló teniendo en cuenta cuatro fases: La primera tuvo que ver con el diagnóstico, en la cual se caracterizaron las dificultades de los estudiantes en lo respectivo al manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura; la segunda dio razón de la planificación de una secuencia didáctica a partir del diagnóstico; en la tercera se efectuó la

implementación de dicha secuencia; en la última fase se llevó a cabo el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos tras la implementación de la secuencia didáctica a modo de evaluación de la propuesta planteada. Tras el desarrollo de la investigación, Ocampo (2017), concluyó que “El uso efectivo de estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura permitió a los estudiantes llevar un proceso organizado al momento de escribir” (p.73); de igual manera, la autora señaló que “Las prácticas de enseñanza deben estar encaminadas a favorecer la autorreflexión, autocontrol y autorregulación cognitiva de los educandos en sus procesos de aprendizaje” (p.75).

Esta investigación se constituye como una referencia, ya que expone un derrotero didáctico en el tratamiento de la escritura a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes como mediación pedagógica, particularmente en lo que tiene que ver con el abordaje de las fases constitutivas del modelo desde una didactización propia, lo que permite un contraste entre la teoría y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en los ambientes educativos.

El estudio titulado *El modelo metasociocognitivo: una alternativa para situar la escritura en contexto* de Quintero y Peña (2016), cuyo problema radicó en la ausencia de la promoción de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la enseñanza de la lengua escrita, buscó el fortalecimiento de la producción escrita como práctica situada, consciente y autorregulada a partir del modelo sociocognitivo y la generación de acciones pedagógicas. La investigación se orientó desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y metodología investigación-acción. El trabajo se desarrolló en tres fases: la preactiva, la interactiva y posactiva. La primera permitió “reconocer, reflexionar y analizar las concepciones, los desempeños de los niños y las prácticas docente durante la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC); y asimismo construir fundamentos de la investigación a nivel ontológico - axiológico, epistemológico y metodológico” (p.75). La segunda tuvo que ver con la selección y desarrollo de la propuesta de intervención del estudio. La tercera dio razón del tratamiento de la información, sistematización y análisis de la experiencia pedagógica desde las categorías definidas.

Tras la implementación de la propuesta, Quintero y Peña (2016), concluyeron que se logró un desarrollo significativo en los “procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de los niños durante la composición escrita; así como las acciones mediadoras de las docentes en las prácticas

situadas de escritura, y da muestra de cualificación de los escritos en seis niveles de producción textual. (p.6).

Esta investigación se incorpora como antecedente al presente estudio puesto que propone y evalúa un modelo cognitivo escritural como derrotero para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita; además, presenta un enfoque y ruta metodológica concomitante con la investigación particular, lo que permite un acercamiento sistemático al tratamiento pedagógico de la escritura tanto a nivel epistémico como pragmático.

El trabajo titulado *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*, desarrollado por Briceño, J. (2014), buscó dar respuesta al interrogante ¿Cómo orientar la enseñanza de la escritura académica a estudiantes de décimo semestre del programa de Contaduría Pública de las Unidades de Santander del municipio de Bucaramanga? Su objetivo fue el proponer el modelo de Flower y Hayes como estrategia para la enseñanza de la escritura académica a estudiantes de décimo semestre del programa de Contaduría Pública.

Dicho estudio se circunscribió en una investigación de índole cualitativa de estudios de campo de corte transversal y se llevó a cabo en tres fases: la primera dio cuenta del diagnóstico e identificación del estado real de escritura académica de los estudiantes, la segunda, de la elaboración de informes de lectura y la tercera de la evaluación del texto académico para conocer la evolución del proceso. Después de la ejecución del estudio, Briceño (2014), concluyó que,

El modelo de Flower y Hayes (1981) se convirtió en el aula de clase en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante, después de que reconocieron su importancia observaron que podían organizar el conocimiento lingüístico, reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y de esta manera establecer las diferencias entre un orden expositivo y argumentativo para dar respuesta a lo solicitado en la guía de trabajo. (p.73).

Este trabajo es tomado como referente para la presente investigación en tanto que presenta el modelo cognitivo de Flower y Hayes como alternativa pedagógica para el desarrollo y mejoramiento de los procesos escriturales en la educación superior desde una experiencia

investigativa sistemática; además, proporciona un punto de contraste y comparación con este trabajo.

El trabajo intitulado *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura* de Martínez (2011), presentó una aproximación a los modelos cognitivos de la escritura, haciendo hincapié en el modelo de Flower y Hayes. Su propósito fue “ofrecer a la comunidad educativa en general, el análisis de un modelo psicolingüístico de escritura que permita un fortalecimiento teórico-práctico a docentes y estudiantes y su respectiva aplicación en los diferentes textos académicos” (p.10). Dicho trabajo se circunscribió en una metodología investigativa de tipo documental.

Para lograr el objetivo formulado, el autor propuso cinco capítulos: un marco conceptual sobre el modelo procesual en el primero; la situación comunicativa, en el segundo; el proceso de escritura en el tercero; la revisión y la evaluación en el cuarto; algunos trastornos a nivel de escritura en el último capítulo. En esa perspectiva, Martínez (2011), despliega un tratamiento pormenorizado del modelo cognitivo de escritura y muestra tanto su importancia como funcionalidad en lo relacionado con la pedagogía del código escrito. El autor señala, a modo de comentarios finales que, “el modelo teórico para entender la producción de textos escritos es una teoría importante que da cuenta de los distintos procesos, conscientes o subconscientes, que se emplean para componer el texto de la estructura y funcionamiento que tienen dichos procesos” (p.55).

Este trabajo llega a ser un referente fundamental de la presente investigación ya que proporciona un barrido sistemático del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes en cuanto constructos, aportes e incidencias en el proceso de composición escrita y su aplicación en los escenarios educativos. Adicionalmente, Martínez (2011), pormenoriza cada uno de los elementos constitutivos y constituyentes del modelo, a partir de su caracterización particular pertinente, razón que lo hace relevante en lo que atañe al presente trabajo.

El estudio denominado *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*, de Gómez, N., y Godoy, C., (2010), busca responder la pregunta ¿Cómo inciden los procesos metacognitivos y metadiscursivos en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita? El objetivo general fue analizar la incidencia

que tiene una propuesta didáctica que incorpora aspectos metacognitivos y metadiscursivos para cualificar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje de la argumentación escrita en el grado décimo de educación media en las instituciones educativas Don Quijote de San José del Fragua, y Colegio COMFACA de Florencia, en el departamento del Caquetá.

Dicha investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo de corte descriptiva e interpretativa. La investigación se desarrolló en cuatro etapas: búsqueda de antecedentes, evaluación inicial, fundamentación teórica y diseño de una propuesta didáctica, la cual consistió en una secuencia de talleres de escritura que se desarrolló en doce sesiones de dos horas de trabajo y la implementación y evaluación de la propuesta. Tras la implementación de la propuesta, los autores, entre sus conclusiones, señalaron que

Se mostraron avances de importancia en los desempeños de aprendizaje de los estudiantes relacionados con la comprensión de la función social y política de la argumentación, la estructura del texto argumentativo en relación con su intención comunicativa, el reconocimiento de la situación de enunciación en que se inscribe el discurso argumentativo, en la toma de posición crítica frente a diversos temas y en el desarrollo de argumentos de distinto tipo para defenderla de forma racional. En otras palabras, la implementación de la propuesta permitió mayores niveles de desarrollo de los estudiantes en los niveles de cohesión y coherencia textual a nivel microestructural, macroestructural y superestructural (Gómez, N., y Godoy, C. 2010, p.131).

Esta investigación es tomada como referente en tanto que proporciona un acercamiento a los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura; así mismo, porque ésta propone, de manera sistemática, lo concerniente al diseño de talleres y la ruta de evaluación integral de los procesos de producción escrita.

Dada la revisión de los antecedentes, se puede mencionar que los estudios relacionados logran una adhesión y pertinencia análoga con la presente investigación en tanto que, en primer lugar, buscan el fortalecimiento de los procesos cognitivos, metacognitivos y procedimentales involucrados en la escritura, en tanto que proponen la implementación pedagógica y la evaluación

de modelos escriturales de orientación psicolingüística, como mediación didáctica, en contextos educativos, lo que hace que su referenciación acaezca directamente en esta investigación.

En segundo lugar, la metodología señalada por dichos trabajos se muestra, también, como un derrotero, en cuanto que toma la ruta cualitativa de la investigación, en gran medida, de investigación-acción, como asidero de concreción, lo que permite un abordaje integral de la problemática objeto de estudio. Desde ese punto, la correlacionalidad metodológica se engrana con este estudio en la posibilidad de articulación entre caracterización de la situación problemática, el diseño, la implementación y evaluación de la propuesta coadyuvante en el fortalecimiento de las dificultades encontradas en cuanto a los procesos de composición escritural.

En tercer lugar, las estrategias pedagógicas formuladas a partir de la didactización de modelos escriturales y empleadas en los referentes, aportan a la presente investigación, lo correspondiente a la adopción y adaptación de construcciones epistémicas encaminadas a la formulación, diseño e implementación de la propuesta pedagógica particular dirigida al mejoramiento de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas de los estudiantes en cuanto a los procesos de composición de textos en la lengua escrita.

Finalmente, los estudios previos a esta investigación permitieron confirmar, una vez más, la necesidad imperante de continuar desarrollando estudios orientados a la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en los distintos contextos educativos, desde enfoques que promuevan y fortalezcan las habilidades y estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales, así como las competencias necesarias en la producción textual.

2.2 Marco teórico

Ahondar el vasto campo de la escritura requiere de una aproximación epistemológica a su esencia y configuración; desde lo mencionado, la presente investigación traza un rumbo conceptual integrativo, como derrotero teórico, que permite un tratamiento suficiente del tema objeto de estudio de la investigación misma. Para esto se agruparon los temas a partir de los siguientes

contenidos: competencia y competencia escrita, modelos de escritura, el modelo escritural de Flower y Hayes y el texto y su tipología, los cuales fueron abordados a partir de subtemas que facilitaron su desarrollo.

2.2.1 Competencia y competencia escritural

El concepto de competencia, siguiendo a Zubiría (2011), se gesta inicialmente en Grecia, en la reflexión aristotélica, en cuanto a la naturaleza y sentido del ser, en tanto transformación y significado expresados en acto y potencia, lo que con el tiempo será retomado para conceptualizar lo referente a competencia y actuación. Sin embargo, el término se comienza a acuñar hacia finales del siglo XVII en el campo de la psicología de las facultades. Posteriormente, Noam Chomsky, sin desconocer que dicho concepto parte de una base más psicológica que lingüística, va a introducirla en la ciencia del lenguaje hacia 1965, a través de la propuesta de competencia lingüística, definida como la capacidad para la interpretación y la actuación.

No obstante, el planteamiento Chomskiano se orientó más hacia el saber del código que hacia la praxis contextualizada del mismo, lo que promovió la tipificación de dos clases de competencia: la competencia lingüística, orientada hacia el conocimiento de la lengua, y la comunicativa, hacia el empleo del conocimiento del código en contexto. Hymes, más adelante, teniendo presente la conceptualización hecha por Chomsky, la amplió y la formuló como una actuación comunicativa acorde con las demandas del entorno; es decir, para Hymes la competencia es más contextualizada. Así, la definición esbozada por Hymes se apartó del hecho puramente lingüístico y le dio cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.

Amén de lo anterior, es necesario señalar que, el concepto de competencia es polisémico y dependiendo del horizonte de tratamiento puede lograrse una conceptualización posible. No obstante, con los aportes de Hymes a la cuestión misma, se ha logrado un consenso en el cual se llega a la condición conceptual de *saber hacer en contexto*. En suma, se puede mencionar, entonces, que la competencia es la actuación situada y real de un saber ejecutado por un sujeto en términos de pertinencia, eficacia y eficiencia.

2.2.1.1 Competencia Escrita

La competencia escrita está inmersa tanto en la competencia lingüística como en comunicativa y a su vez, dentro de la competencia general cognoscitiva, en tanto que permite, desde la aprehensión del mundo, la comprensión de sus realidades, en cuanto lo que concierne al acercamiento abordaje de las diversas situaciones que circulan en los diferentes ambientes constitutivos del ser humano.

La competencia escrita está constituida por elementos en torno a la lengua, al saber específico, al conocimiento general, etc., así como por procesos de construcción textual los cuales, al estar integrados e interrelacionados, permiten la creación de un texto, su interpretación y comprensión. Desde tal perspectiva, la competencia escrita se circunscribe como “el saber, el saber ser y el saber hacer propio del escritor/lector que lo habilita para ejecutar el acto de escribir y también el acto de leer” (Niño, 2010, p. 41). Dicha competencia, siguiendo a Niño (2010), comprende ciertos dominios: conocimiento, habilidades, actitudes y valores, los cuales se encuentran delimitados por las competencias cognitiva, comunicativa, lingüística y escritural, como se muestra a continuación.

Tabla 1: Dominios de la competencia escrita

	<i>COGNITIVA</i>	<i>COMUNICATIVA</i>	<i>LINGÜÍSTICA</i>	<i>ESCRITA</i>
CONOCIMIENTOS	De sí, los demás y el mundo. Conciencia. Proceso de pensamiento. Memoria a L.P. Cultura.	Reconocimiento del destinatario. Propósitos. Dominio de los códigos. Dominio de los procesos discursivos.		Lectura. Ortografía y puntuación. Estructuras y tipologías. Cohesión y coherencia.
HABILIDADES	Investigar. Procesar información. Organizar ideas. Memoria C.P. Imaginar, crear	Contextualizar. Comunicarse. Emitir y recibir. Adecuar mensajes. Superar ruidos. Usar diversos signos.	Componer oraciones, párrafos, texto. Aplicar la concordancia. Usar conectores. Corregir errores.	Documentarse. Elaborar esquemas. Producir texto. Usar signos del código escrito. Revisar y reelaborar.

ACTITUDES	Opinión favorable a la escritura. Experiencias gratas de lectura. Deseo de informar e informarse. -Apertura mental.	Disposición para compartir. Atención. Respeto. Receptividad. Empatía con autor/lector.	Gusto por usar bien el idioma. Disposición para corregir	Agrado de leer y escribir. Adaptación del código. Motivación para leer/escribir.
VALORES	Autoconcepto equilibrado. Orden intelectual. Aprecio por la lógica. Amor a la verdad.	Equidad y ética. Aprecio por la comunicación y por el diálogo.	Aprecio por su idioma y la propia cultura.	Disciplina y orden para leer y escribir. Constancia. Paciencia para reajustar y corregir.

Fuente: Niño, 2010, p. 42.

Como se expone en la tabla, la competencia escrita requiere de un desarrollo y tratamiento a partir de los dominios y competencias específicas, que permitan y promuevan la adquisición y perfeccionamiento de los distintos procesos que acaecen en la composición de textos por parte del escritor y que a su vez faciliten tanto su aprendizaje como enseñanza en los contextos educativos.

2.2.2 Modelos de escritura: perspectivas del proceso escritural.

Como es sabido, el tratamiento de la escritura es un fenómeno complejo que requiere de una integración de elementos y momentos para poder llegar a una meta pertinente en tanto composición, esto porque presenta, siguiendo a Martínez (2011), una gran dificultad debido a la variedad de factores de distinto tipo que intervienen en ella, lo que hace que su estudio y profundización requiera de una sistematicidad pertinente para poder describir, analizar y comprender los hechos que circulan en su aprendizaje y desarrollo. Lo anterior ha permitido que hayan surgido diversos planteamientos modélicos, que de una u otra manera han enriquecido tanto su abordaje, como la de los sujetos inmersos en ella en cuanto a sus interrogantes, principios, tareas y métodos, coadyuvando a una mejor focalización de su complejidad.

A partir de lo señalado, se han postulado dos enfoques globales, a saber: el productual (i), de orientación lingüístico y centrado en el producto, cuyo objetivo es “analizar las estructuras textuales y las características formales del texto” (Martínez, 2011, p.15); dicho enfoque distingue, de acuerdo con Rentel & King (1983), citados por Arroyo & Salvador (2005), dos perspectivas en el análisis textual, a saber: la microestructural, la cual ahonda en las características formales del texto y la macroestructural, que hace énfasis tanto en la estructura, en tanto constitución sintáctica y lexical, como en la cohesión textual misma. El procesual (ii), de orientación psico-cognitivista interpretativo y centrado en los procesos cognitivos subyacentes que se ejercitan y desarrollan durante la tarea escritural, debido a que “intenta describir los procesos mentales implicados en la expresión, además de los factores que inciden en estos procedimientos y de los recursos y características cognitivas de los escritores” (Martínez, 2011, p. 16).

Este último enfoque es el que ha ganado mayor relevancia y desarrollo en los estudios de la escritura, ya que permite un acercamiento al fenómeno escritural desde los diversos factores que intervienen en su aprendizaje y fortalecimiento en términos de adquisición y desarrollo de competencias y habilidades propias del sujeto escritor a partir de distintas lentes de focalización.

Así mismo, y siguiendo a Cassany (1990), se pueden relacionar otras perspectivas mucho más específicas en relación con la composición escrita y su pedagogía: el enfoque basado en la gramática, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido.

El enfoque basado en la gramática privilegia, sobre manera, la estructura de la lengua, a modo de sistema prescriptivo; no obstante, este enfoque deja por fuera la realidad sociolingüística del hablante, lo que hace que la lengua sea comprendida como una estructura homogénea normativa. El proceso escritural enfatiza la construcción de oraciones y textos correctos, de acuerdo con parámetros lingüísticos prescriptivos, lo que va a permitir que el estudiante desarrolle hábitos lingüísticos apropiados en términos de uso del código escrito, cuando de elaborar textos se trata. Sin embargo, este enfoque no tiene en cuenta aspectos como “la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc.”. (p.66), ya que toma la lengua fuera del hablante y su contexto.

El enfoque basado en las funciones sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, “en los cuales lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse” (Cassany, 1990, p.67). Este enfoque se enmarca dentro de los influjos de la filosofía del lenguaje. Desde esta perspectiva, la lengua es una herramienta de comunicación que se emplea para conseguir algún objetivo comunicacional. A nivel de proceso escritural, este modelo hace énfasis en la consecución de metas comunicativas teniendo en cuenta la lingüística textual en tanto coherencia, cohesión, adecuación, entre otros principios del texto. Este enfoque se contrapone al gramatical, en tanto uso comunicativo del código desde un horizonte más descriptivo que prescriptivo, donde se privilegian el contexto lingüístico, los ámbitos de uso, las distintas tipologías de texto, los dialectos, los registros, etc.

En el enfoque basado en el proceso, de acuerdo con Cassany (1990), se hace énfasis en el abordaje y tratamiento de las tareas involucradas en el acto escritural, a modo de estrategias, que los escritores emplean para la composición de textos. De esta manera, el enfoque procesual en la escritura de textos recibió la influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista, lo que le llevó a que hiciera más hincapié en el proceso que en el producto, en cuanto adquisición y desarrollo de habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo tareas de composición textual. Dicho enfoque, a diferencia de los expuestos anteriormente, tiene en cuenta las necesidades del estudiante en términos procesuales de escritura.

Finalmente, el enfoque basado en el contenido enfatiza, según Cassany (1990), en el contenido más que la forma del texto, esto por la relevancia lingüístico-académica dada a la orientación de la escritura en contextos educativos, donde “la necesidad de la expresión escrita nace con el interés y/o obligación de realizar una carrera universitaria; o sea, con el interés por una determinada disciplina del saber, generalmente muy técnica y especializada” (p.76). Así entonces, las características principales de este enfoque, siguiendo a Cassany (1990) son: el énfasis en el contenido, la escritura sobre una temática académica, integración de la escritura con otras habilidades lingüísticas, el estudio y comprensión del tema objeto de escritura.

Ahora bien, Camps (1990), presenta una tipología complementaria a la expuesta, que permite configurar una aproximación integral al proceso escritural desde lo cognitivo. En ese sentido,

Camps (1990), señala la siguiente clasificación modélica: los modelos de etapas, los modelos cognitivos, los modelos de elaboración de los conocimientos y el enfoque selectivo o focalización.

En cuanto a los modelos de etapas se puede mencionar que “han tenido una gran aceptación en la enseñanza de donde surgieron, porque ofrecen a los enseñantes la posibilidad de inducir de manera ordenada y estrictamente programada en el proceso de producción considerado lineal y unidireccionalmente” (Camps, 1990, p.4). Uno de los más relevantes ha sido el de Rohman y Wlecke, el cual propone tres momentos durante el proceso escritural: la pre-escritura, la escritura y la re-escritura, si estos momentos se tienen en cuenta se puede obtener, entonces, un texto de gran aceptabilidad y para esto era necesario contar con un proceso pertinente de apropiación de las etapas del modelo a través de técnicas y estrategias pedagógicas orientadas por el docente.

No obstante, dicho modelo se enmarca en una concepción lineal de la escritura, a modo prescriptivo de momentos establecidos, dejando de lado que la tarea de composición escrita es cíclica, lo que hace que se repiense continuamente cada estadio de la misma, no sólo en sus etapas, sino, de acuerdo con Camps (1990), en los subprocesos que acaecen en estas, así como en los procesos internos del escritor. Pese a ello, este modelo sirvió para cambiar la orientación hegemónica de la escritura productual a la naciente, procesual.

En relación con los modelos cognitivos, siguiendo a Camps (1990), se puede sostener que tales constructos,

intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura. La atención, en estos modelos, se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúa durante el proceso. (p.5);

en tal sentido, este tipo de modelo se diferencia del anterior en cuanto que asume los procesos y subprocesos de la escritura no de manera lineal, sino como recursos operativos, en tanto estrategias, que deben ser aplicados durante el proceso de composición y su correlación con los distintos factores que influyen en éste.

Así mismo, esta tipología se orientó a nivel investigativo hacia el proceso escritural y no exclusivamente al producto textual; además, estos modelos también enfatizan en el desarrollo de la noción de monitor, a modo de mecanismo de control del proceso escritural, lo que fortalece y promueve las habilidades metacognitivas del escritor. Dentro de esta tipología se encuentran: el modelo de Flower y Hayes y el modelo de Beaugrande, conocido como el modelo de interacción de estadios paralelos; desde esta óptica, no se debe pensar en un modelo escritural estático, sino en uno que permita tener en cuenta los diferentes aspectos que influyen en el proceso de composición escrita.

En lo que atañe al modelo de redacción y elaboración de los conocimientos se puede expresar que esta tipología tiene como centro el proceso transformador del conocimiento, a partir de la escritura, ya que, “redactar no sería solo expresar los conocimientos que se tienen, sino que a través de esta actividad el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento, es decir, lo transformaría y aprendería” (Bereiter y Scardamalia, 1983; Hayes y Flower, 1981, citados por Camps, 1990, p. 10). Desde esta perspectiva se puede mencionar que el problema de estudio de esta tipología radica en ver cómo se genera y transforma el conocimiento durante el acto escritural; escribir no es sólo plasmar en el código algún tipo de ideas o conocimientos, sino una posibilidad de organizar cognitivamente la razón y el pensamiento.

El modelo selectivo o focalización de composición escrita da cuentas de los distintos procesos de focalización selectiva, a modo de atención puntual sobre uno u otro aspecto de la elaboración de textos que llevan a cabo los escritores, en tanto problemas y sub problemas propios de la escritura, para ser luego abordados de manera sistemática y así poder desarrollar destrezas frente a las situaciones complejas en tanto producción de textos.

Como se ha podido evidenciar en la relación tipológica de los modelos expuestos, cada una de las distintas perspectivas han aportado, sobremanera, aspectos fundamentales al desarrollo de los procesos escriturales, en términos de estudio, tratamiento e investigación, así como en lo relacionado con su enseñanza en contextos escolares.

2.2.3 El modelo escritural de Flower y Hayes: Perspectiva psicolingüística

Dentro de los modelos que se han formulado para desarrollar procesos escriturales, como se señalaba anteriormente, se encuentra el psicolingüístico, de orientación cognitivista propuesto por Flower y Hayes en 1981, el cual es “uno de los modelos más completos del proceso de composición. Este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto”. (Cassany, 2014, p.167), en cuanto a las estrategias tanto cognitivas, metacognitivas como procedimentales que se llevan a cabo durante la composición escrita en cada una de sus fases propuestas: planificación, textualización y revisión, sabiendo que cada una de estas, de acuerdo con Cassany (2014), no son etapas rígidas que se dan dentro de un orden lineal, sino que se llevan a cabo de manera cíclica, a partir de la intencionalidad del autor del texto y las estrategias psicolingüísticas con que cuenta para elaborarlo.

Así mismo, el modelo de Flower y Hayes logra incorporar los métodos de investigación del campo de la psicología cognitiva al campo de la composición escritural, especialmente lo relacionado con el análisis introspectivo y el protocolario. En el primero, “los escritores recuerdan, describen y analizan ellos mismos lo que han estado haciendo mientras componen el texto” (Cassany, 2014, p. 170. En el segundo, siguiendo a Cassany (2014), “los escritores no analizan ni juzgan lo que han hecho, sino que solo lo verbalizan mientras lo están haciendo” (p.170). Este último tipo de análisis es el que van a privilegiar, sobre todo, Flower y Hayes, ya que permite dar razón de forma más objetiva de aquello que ocurre en el escritor durante el proceso de la composición, por ser más exhaustivo y detallado que el análisis introspectivo.

Adicional a lo señalado, el modelo de Flower y Hayes privilegia las relaciones que se tejen dentro de la construcción textual, en tanto interrelación del contexto social (audiencia) y del contexto físico (el texto producido), con lo que deja de lado la concepción unidireccional imperante de la composición escrita. Así mismo, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), se muestra la interrelación anterior con los procesos cognitivos (interpretación textual, la reflexión, la textualización) y motivacionales (objetivos, motivaciones, actitudes, etc.), como con lo propio a la memoria tanto de trabajo como a largo plazo, en cuanto función mediadora y de instrumentalización dada en los procesos de producción escritural.

Como se mencionó, el modelo psicolingüístico de Hayes (1996), sostiene que el proceso de composición escritura se enmarca en unas actividades sobre otras ya existentes. Desde tal perspectiva, esta propuesta modélica se da a partir de las fases: planificación, textualización y revisión, las cuales son complejas por las implicaciones cognitivas y metacognitivas que se registran durante el mismo proceso escritural. A continuación, se realiza una presentación sucinta de cada una de las fases del modelo, a modo de introducción y contextualización primaria, ya que éstas serán tratadas ampliamente más adelante, en el acápite correspondiente.

En relación con la planificación, se puede mencionar, siguiendo a Álvarez y Ramírez (2006), que en esta fase el escritor fija los objetivos que desea alcanzar con su texto, organiza la información de la memoria a largo plazo que le es necesaria para su escrito, también traza una ruta pertinente para llevar a cabo su tarea escritural y ajustan un plan de seguimiento para lograr los propósitos establecidos.

En la textualización, según Hayes, citado por Álvarez y Ramírez (2006), el escritor recupera el contenido semántico almacenado en la memoria a largo plazo y los vierte en la memoria de trabajo. A partir de esto, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y lo almacena en la memoria articulatoria temporal, lo evalúa y si es pertinente, redacta teniendo en cuenta las formas lingüísticas, retóricas y pragmáticas de la lengua.

En la última fase, la revisión, según Álvarez (2006), se presentan tres momentos: el control estructural, los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción y los recursos o memoria de trabajo; cada uno de estos momentos facilitan la puesta en escena de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas propias, las cuales dan razón del texto obtenido tras su proceso de elaboración, convirtiéndose en una posibilidad de mejoramiento del texto producido, entendido como producto de un proceso.

Cada una de las fases del modelo de Hayes, se contemplan como un conjunto de estrategias formuladas para alcanzar el objetivo propuesto. Dichas estrategias se pueden clasificar en cognitivas y metacognitivas. Gaskins y Elliot (1999), citado por Álvarez y Otros (2003) especifican, entre otras las siguientes:

Tabla 2: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción escrita

FASE	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> *Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. *Formular objetivos. *Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información *Elaborar esquemas mentales y resúmenes. *Manifiestar metas de proceso 	<ul style="list-style-type: none"> *Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). *Seleccionar estrategias personales adecuadas. *Observar cómo está funcionando el plan. *Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. *Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Producción textual (Textualización)	<ul style="list-style-type: none"> *Organizar según: Géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación adecuación; voces del texto, cortesía, deixis, estilo y creatividad. *Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o conceptos, creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. *Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención, y el público destinatario. *Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> *Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión	<ul style="list-style-type: none"> *Leer para identificar problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, 	<ul style="list-style-type: none"> *Revisar y verificar o corregir la producción escrita.

	reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. *Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	
--	--	--

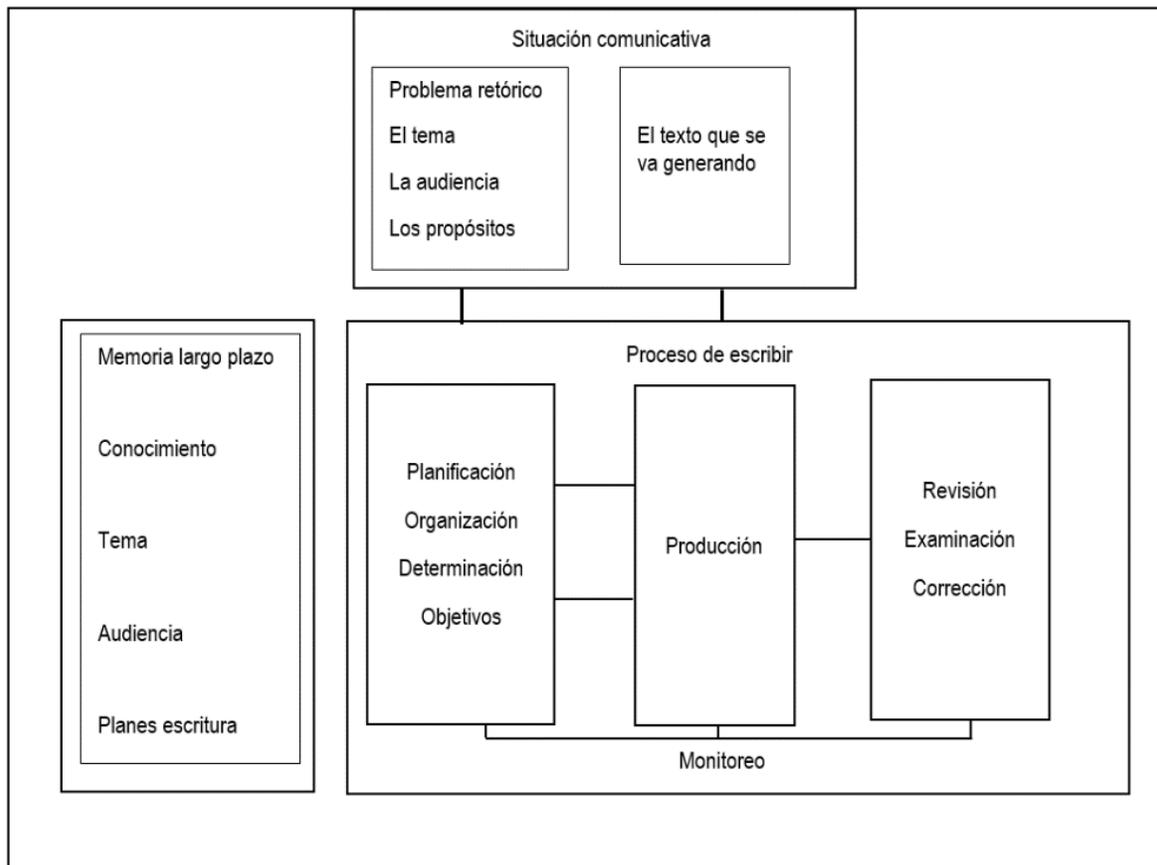
Fuente: Tomado de Álvarez y Otros. (2003. p.p. 94-95).

Teniendo en cuenta lo señalado en la tabla anterior, cada fase del modelo da razón de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas correspondientes y concomitantes al período escritural específico; en ese sentido, tanto la planificación, la textualización y la revisión delimitan y establecen derroteros determinados que promueven el desarrollo, perfeccionamiento y la concreción tanto de las habilidades y destrezas involucradas y requeridas por parte del escritor en los procesos de composición textual. Así entonces, cada etapa señala qué es aquello que se pretende a nivel cognitivo y cómo se debe materializar para que una vez efectuado lo dicho, se pueda puntualizar objetivamente, de forma que el acaecimiento de dichos tales procesos sean materializados desde la ejecución procedimental y que a su vez permitan ser pensados y evaluados a partir de las tareas metacognitivas propias de cada momento de la escritura.

2.2.3.1 Los componentes constitutivos del modelo de Flower y Hayes

El modelo, en tanto componentes, está constituido por: la situación comunicativa o problema retórico, la memoria a largo plazo, las acciones metacognitivas y los procesos de escritura. La siguiente figura muestra de manera sintética el modelo y sus constituyentes:

Figura 1: Síntesis del proceso cognitivo del modelo de Flower y Hayes.



Fuente: Flower y Hayes (1981) en Martínez (2011, p. 22).

La figura anterior señala, de manera general, los elementos constitutivos del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, en donde el punto de inicio de la tarea escritura es dado por la situación comunicativa, a lo que le sigue el proceso escritural desde las etapas de planificación, producción y revisión, todo esto desde un monitoreo constante, lo que hace que dicho modelo presente una serie de procesos y subprocesos cognitivos, metacognitivos y procedimentales que van a permitir la progresión textual. Para lograr un mejor acercamiento a cada uno de estos elementos, en los numerales siguientes se dará un tratamiento más detallado de los mismos.

2.2.3.1.1 La situación comunicativa: La tarea de composición escrita se gesta a partir de la situación comunicativa, la cual guarda relación con el contexto situado de la actividad escritural y cuyos elementos son, en gran medida, externos al escritor. Dicha situación se crea de manera concreta cuando el autor –escritor- logra una representación propia de sí “mediante el diálogo

interno, las necesidades de la audiencia, adoptando la perspectiva de otros y aprendiendo a hablarse a sí mismo y a los demás acerca del contenido, la forma y la elaboración del texto escrito” (Martínez, 204011, p. 21). Así, la situación comunicativa se convierte, entonces en un enrutador gestacional del proceso de composición escrita, en tanto que permite tener en cuenta los aspectos retóricos y de contenido que se interrelacionan en la tarea de elaboración textual a modo de problema: el retórico y el textual.

2.2.3.1.2 El Problema retórico. Éste se origina en el mismo acto de la escritura, de manera abstracta, y está conformado por todos los elementos constitutivos de la situación comunicativa que permiten solucionar una problemática a través del escrito que se desea elaborar, a modo de impulso generador del texto. Dentro de dichos elementos se encuentran: el tópico, la audiencia y la intención del escrito, así como: el canal, el código, el mensaje, etc., que van a permitir direccionar el texto desde su comienzo, en tanto solución a la problemática situada mediante la escritura.

En ese orden, el tópico “corresponde al asunto del cual se escribe y se equipara tanto con el principio clásico de “invención” (*inventio*) que se define como una búsqueda de algo acerca de lo cual escribir” (Martínez, 2011, p. 67). En otras palabras, el tópico es el qué –contenido temático discursivo- del texto.

La audiencia, por su parte, siguiendo a Martínez (2011), responde a los posibles lectores que abordará el texto. Teniendo en cuenta lo expresado, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), señalan tres tipos de audiencia: la universal (la humanidad total); el interlocutor único (a quien se dirige, de manera particular, el hablante-escritor) y el sujeto mismo. Además, para lograr un tratamiento pertinente en cuanto al auditorio, Lunsford y Ruszkiewicz (1999, citados por Crespo et al. 2007), señalan que es necesario ubicar tanto a los escritores como a los lectores en un contexto que les permita lograr un tránsito desde lo interior a lo exterior de los mundos posibles y posibilantes y viceversa, para poder lograr la configuración de lectores ideales (abordados de manera consiente por el escritor), lectores invocados (representados en el texto) y lectores reales (existentes en la realidad).

Finalmente, en cuanto a la intención, se presenta como la integración del objetivo (intención general del autor) y del propósito (intención específica del autor) por el cual se construye el texto y lo que se desea lograr con el mismo, a través de las funciones del lenguaje y las tipologías textuales particulares. Desde este horizonte, Flower y Hayes (1981), señalan dos tipos de objetivos, a saber: los procedimentales, que dan razón de la forma en que se lleva a cabo el proceso escritural y los de contenido, que guardan relación con la intención del escritor enfocada a la audiencia particular.

2.2.3.1.3 La memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo-MLP-, dentro del proceso escritural ostenta una relevancia mayúscula debido a que ésta es “el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal que emplea para la composición), contiene los datos que se han guardado a propósito de los saberes y experiencias” (Martínez, 2011, p. 23). En tal sentido, la MLP facilita al escritor la recuperación de información requerida a través de su búsqueda mediante entradas lexicales que activan conceptos relacionados con los datos almacenados, bien dados por pre-saberes, bien por la vivencia propia que serán necesarios para llevar a cabo la composición escrita.

Entonces, el escritor al tener acceso a la información requerida, la selecciona y la organiza de acuerdo con la intención y necesidad comunicativa trazadas en el problema retórico, puede categorizar los datos que ve pertinentes sobre aquellos que no, para lograr la cuantía de información apropiada en su texto, lo que le permitirá abordar la tarea de composición escrita desde una perspectiva menos limitada.

2.2.3.1.4 Las acciones metacognitivas. En de los procesos de composición escrita, desde el modelo de Flower y Hayes, se hace hincapié en la metacognición, en cuanto “conocimiento del proceso de escritura, al control de las acciones y decisiones que se deben adoptar en la ejecución de los diversos subprocesos” (Martínez, 2011, p. 23), que son requeridos en la escritura de textos, y que tienen que ver, según Brounw (1985), (citado por Arroyo, 2005), en tanto saber procedimental, saber declarativo y saber condicional.

Así las cosas, el saber procedimental guarda relación con las tareas propias de planificación, textualización y revisión textual; el saber declarativo tiene que ver con la tipología textual en tanto contenido, forma y estructura; el saber condicional da razón de los objetivos, intenciones y propósitos del texto. Cabe mencionarse que estos tipos de conocimiento se llevan a cabo de manera relacional en integrada en la composición escrita y no de manera separada.

2.2.3.1.5 Los procesos de escritura

Dentro de los procesos de la composición textual, que lleva a cabo el escritor durante la tarea escritural, se registran diferentes momentos que permiten la concreción del texto en sí. En ese sentido, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, se proponen tres estadios, a saber: la planificación, la textualización y la revisión, los cuales, desde el paradigma cognitivo, coadyuvan en la producción escritural, así como con en el desarrollo y fortalecimiento de aspectos cognitivos y metacognitivos del escritor, lo que proporciona las mediaciones pertinentes para la concreción de textos. A continuación, se presentan, de manera detallada, cada una de dichas etapas.

a. Planificación. Una de las primeras etapas dentro del proceso de escritura que se propone en el modelo de Flower y Hayes es la planificación o planeación del trabajo textual, el cual implica una serie de subprocesos que debe llevar a cabo el escritor para poder delimitar e iniciar con su trabajo. Desde esta perspectiva, en la planificación, de acuerdo con Flower y Hayes, (s.f), “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p.7), al igual que la formulación de los propósitos del texto que van a elaborar; lo anterior, de una u otra manera, se convertirá en el plan orientador de la composición textual. Así entonces, “la planificación de un texto se corresponde con el borrador mental de la composición, por lo que en este proceso están sintetizados todos los elementos del texto (contenido, forma estructural, sentido del texto e intención significativa)”. (Arroyo y Mata, 2005, p. 356).

Dentro del subproceso de planificación, siguiendo a Arroyo y Mata (2005), se encuentran tres operaciones: generación del contenido de lo que se va a escribir (a), organización y estructuración del contenido en función de los conocimientos del escritor (b), y formulación de los objetivos que

persigue el texto (c). Cada una de estas operaciones permite al escritor situar su texto y lograr un escrito pertinente en términos de tópico, audiencia y propósito.

Es por ello que, la apropiación de estas operaciones, propias de la de planificación textual, “puede explicar algunas importantes diferencias entre los buenos y los malos escritores” (Flower y Hayes, s.f, p.8), ya que los primeros planean cuidadosamente el texto que van a producir, en cuanto al tema, los objetivos, los posibles lectores y la organización misma, empleando diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas; mientras que los segundos, se limitan a escribir de manera automática sin llevar a cabo un proceso de planificación textual concreto, razón por la cual su escrito resulta poco pertinente debido a que se queda no trasciende a un nivel global.

Teniendo presente lo expresado, aparecen algunas diferencias entre escritores novatos y expertos en cuanto a la planificación textual. Vieiro (2007), las sintetiza de la siguiente manera:

Tabla 3: Diferencias entre escritores expertos y novatos en la planificación textual.

<i>Escritores Expertos</i>	<i>Escritores Novatos</i>
Selectivos en la búsqueda de información en su memoria a largo plazo.	No son selectivos en la búsqueda de información, “Vuelcan” de su memoria todos sus conocimientos previos.
Son concretos en la expresión del significado.	Se centran en aspectos de bajo nivel: puntuación, acentuación y sintaxis.
Prestan atención a bloques amplios de su escrito para mantener la coherencia global.	Se fijan en palabras individuales y en las frases, intentando mantener la coherencia local.
Revisión de contenido y estructura.	Revisión estética.
“Transforman el conocimiento”	“Dicen el contenido”
Organizan sus escritos con vínculos cohesivos referenciales, conjuntivos y léxicos.	Hacen listados de ideas.

Fuente: Vieiro (2007).

De acuerdo con lo señalado en la tabla 3, tales diferencias son notorias en cada una de las tipologías de los escritores en cuanto al desempeño en la planificación de textos, lo que permite evidenciar que, los escritores expertos logran composiciones escritas de mayor adecuación que los novatos. También, se puede mencionar que, el desarrollo y mejoramiento de la planeación textual, en los sujetos, es evolutiva, lo que indica que con su maduración bio-psico-cognitiva, se van a obtener resultados más satisfactorios. Si bien es cierto que la competencia para la planificación

textual se adquiere progresivamente, también lo es que se requiere de una didactización, que permita fortalecer dicho subproceso de la composición escrita, en ambientes escolares, desde una relación integrativa en cuanto adquisición y perfeccionamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales.

Ahora bien, Flower y Hayes categorizan, de manera escalonada, la planificación escritural a partir de tres tipos de planes, los cuales, de acuerdo con Martínez (2011), corresponderían a:

- Planes procedimentales: mecanismos encaminados a la solución del problema retórico.
- Planes de contenido: exponen de forma concreta la intencionalidad y pretensión temático-textual del escrito.
- Planes para componer: esquemas orientados a generar conocimiento necesario y linearización correspondiente, con el fin de que el procedimiento de composición siga avanzando. (p. 89).

Es necesario, también, relacionar algunas problemáticas presentes en los escritores, particularmente, en los novatos, en cuanto a la planificación textual. En esa perspectiva, teniendo en cuenta a Arroyo y Salvador (2005) y a Martínez (2011) se pueden encontrar:

- El desconocimiento del tema que se pretende abordar en el texto.
- El desconocimiento de la audiencia a quien se dirigirá el texto y las dificultades para la adecuación de su forma y contenido en relación con los lectores.
- La no formulación de los propósitos y objetivos del texto.
- La nula o limitada capacidad para la organización y jerarquización de las ideas e información relacionada con la temática que se va a escribir.
- Por incapacidad para acceder al dominio cognitivo que se posee en relación con la temática de manera organizada y selectiva.
- El desconocimiento de la estructura y tipología textuales.
- Por incapacidad para mantener la continuidad en la exposición de un tema.
- Por interferencia de las operaciones de bajo nivel

Tales dificultades, también, pueden relacionarse con:

- El desconocimiento de estrategias cognitivas que les permitan llevar a cabo la tarea de planeación.
- El desconocimiento de estrategias metacognitivas que les faciliten la reflexión sobre los procesos de cognitivos de desempeño escritural en tanto planificación textual.
- La enseñanza limitada del subproceso de la planificación en la escuela.

Desde esta perspectiva, el tratamiento de la planificación ostenta una gran importancia mayúscula, ya que se convierte en el enrutador situado del texto que se va a producir. Es por esto que dicho subproceso debe auscultarse con detenimiento, puesto que de éste depende, en gran medida, el éxito o el fracaso en la composición escritural, en tanto que planificar, según Álvarez (2010) “tiene una función de encuadre y de control, que consiste en leer, retomar, releer, reescribir de manera recursiva, hasta la producción final”. (p.55).

Así las cosas, la planificación permite desde la formulación de objetivos, la generación y la organización de las ideas hasta su estructuración, para ser luego textualizadas en el cuerpo del escrito dentro de una unidad que dé respuesta al problema retórico fijado inicialmente. A continuación, se presentan las fases, estrategias cognitivas y metacognitivas del subproceso de la planificación:

Tabla 4: fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la planificación textual.

<i>Fases</i>	<i>Estrategias cognitivas</i>	<i>Estrategias metacognitivas</i>
Acceso al conocimiento. (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar ideas para temas. • Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. • Identificar al público y definir la intención. • Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros discursivos. • Hacer inferencias para predecir resultados o completar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de escritura. • Examinar factores ambientales. • Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. • Analizar variables personales.

<p>Planificación (Leer para saber)</p> <p>Producto: Esquemas y resúmenes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. • Formular objetivos. • Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. • Elaborar esquemas, mapas conceptuales y resúmenes. • Manifestar metas de proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el plan y las estrategias Diseñar el plan que se piensa seguir (prever y ordenar las acciones) • Seleccionar las estrategias personales adecuadas. • Observar cómo está funcionando el plan. • Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. • Revisar, verificar o corregir las estrategias.
--	--	---

Fuente: Álvarez, T. (2010), p. 53.

Con la tabla anterior se puede comprender, desde las fases, estrategias cognitivas y metacognitivas, cada una de las acciones propias de la planificación textual, las cuales son relevantes y necesarias para llevar a cabo procesos de proyección escritural sólidos, que van a perfilar la adecuación del texto y por ende la calidad del mismo.

b. Textualización. La segunda etapa dentro del proceso escritural tiene que ver con la textualización o la traducción de lo proyectado por el escritor en la planificación, a través de la verbalización y concreción de las ideas e información organizada y estructurada en la fase anterior mediante el código lingüístico establecido y teniendo presente lo propio a la estructura, características y tipologías textuales particulares.

Desde esta óptica, “el proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita” (Flower y Hayes, s.f, p. 8), particularmente lo referente a las formas lingüísticas, retóricas y pragmáticas, lo que hace que este subproceso ostente cierto grado de complejidad para el escritor, ya que se requiere de una solvencia en tanto a las competencias lingüísticas, comunicativas, textuales y discursivas. En ese sentido, la textualización va a implicar el manejo pertinente de dichas destrezas para poder elaborar un primer escrito, a modo de borrador, el cual permita, inicialmente, materializar las ideas previas desde un ejercicio de traducción que conlleve a un texto posterior.

En esa dinámica, la apropiación de las propiedades textuales, en la textualización, por parte del autor, es relevante, ya que permite configurar el escrito a las reglas y exigencias presentes y requeridas en todo texto. Tales propiedades, siguiendo a Cassany (1997), son la adecuación, la coherencia y la cohesión, así como la tipología discursiva que se va a emplear en el texto para que logre, de manera integrativa, cumplir con el propósito del escrito.

En cuanto a la adecuación se puede mencionar que guarda relación con la posibilidad de escoger entre las diferentes opciones lingüísticas que permite el código verbal, la más apropiada para cada situación comunicativa en tanto: registro, propósito y presentación; en otras palabras, guarda relación directa con la consecución del objetivo comunicativo, el tratamiento personal, la formalidad y especificidad lingüístico-discursivas que se incluirán en el texto. Desde este horizonte, y de acuerdo con Marimón (2008), esta propiedad textual es la que regulariza la comunicación textual, relacionándola con la eficacia y efectividad. La adecuación, entonces, permite que el autor sea capaz de situar su escrito desde el estilo, el propósito y registro, en tanto normas sociales, lingüísticas y personales.

En relación con la coherencia, ésta se refiere a la pertinencia de la información y a la manera de comunicarla; siguiendo a Pérez (2016), la coherencia tiene que ver con: la cantidad, relevancia y pertinencia de la información, según la intención, destinatario, contexto, etc.; la calidad de la información atañe a su claridad, concreción, desarrollo y completitud en términos de cualidad. Finalmente, la estructuración de la información guarda relación con la macroestructura, comprendida como el “contenido semántico de la información ordenado lógicamente” (p.59); la superestructura da razón de la forma en la cual la información es presentada, a modo de tipología, en el texto que se va a producir; el tema, la información conocida y el rema, la información nueva, van a constituir la progresión temática del texto al relacionarse en tanto tópicos y comentarios, lo que permite la tematización del escrito; y el párrafo mismo, que posibilita el desarrollo y concreción temática de ideas y por ende del contenido del texto en tanto introducción, cuerpo, conclusiones.

Si bien es cierto que la coherencia es relevante en la composición escrita, también lo es que, los estudiantes, siguiendo a Ehern (1994; citado por Salvador, 2000; en Martínez, 2011), presentan varias dificultades notorias en relación con esta propiedad semántica, las cuales tiene que ver con:

- No atender a la estructura contextual (o global) del escrito, en la interpretación de las unidades menores.
- Interpretar de forma restringida el significado del texto (sólo se atiende al significado literal, por ejemplo).
- Atender a la información secundaria, descuidando la principal.
- No mantener la continuidad lógica en el desarrollo del tema del texto.
- Confiar de manera excesiva en la información implícita, para facilitar la comprensión del escrito (p.47).

Ahora bien, en lo que atañe a la cohesión, esta propiedad textual “hace referencia a las formas de relación entre proposiciones y secuencias de proposiciones del texto” (Pérez, 2016, p.60). En ese orden, la cohesión permite que el texto se configure como una unidad integrada y totalizante dotada de sentido y significado, en tanto que llega a ser el resultado de la conexión misma dentro del texto. Las formas más relevantes en las cuales se puede evidenciar la cohesión son las siguientes: referencia, deixis, marcadores textuales o conectores, entonación, puntuación, relaciones temporales y relaciones semánticas entre palabras. No obstante, Martínez (2011), señala que una de las problemáticas más notorias que presentan los estudiantes, en cuanto a la cohesión textual, es la de “mantener la coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación” (p, 46), así como la limitación para mantener la continuidad temática debido a la cohesión defectuosa, lo que conlleva a textos poco comprensibles por parte del lector.

El dominio que se ostente de las mencionadas propiedades textuales hace que un escritor sea competente o no, en lo que tiene que ver con las formas lingüísticas, retóricas y pragmáticas del código, lo que permite vislumbrar algunas diferencias mayúsculas entre los escritores expertos y novatos en relación con el subproceso de textualización. En tal sentido, se pueden mencionar las siguientes:

Tabla 5: Diferencias entre escritores expertos y novatos en el proceso de textualización

<i>Escritores Expertos</i>	<i>Escritores Novatos</i>
Sitúan su escrito desde el estilo, el propósito y registro.	No son conscientes de la adecuación textual y por lo tanto no la emplean en sus composiciones escritas.
Prestan atención a los mecanismos de coherencia textual, en tanto pertinencia de la información y la manera de comunicarla.	No mantiene la continuidad lógica en el desarrollo de la temática del escrito.
Conocen y emplean la referencia, los marcadores textuales, la puntuación y las relaciones semánticas en el texto.	Emplean de forma limitada la referencia, los conectores, la puntuación. No se evidencian relaciones semánticas sólidas en el texto.
Logran escritos cohesionados	Sus escritos son poco comprensibles para el lector

Fuente: Adopción y adaptación de Pérez (2016) por el autor.

Expuestas las diferencias, es menester mostrar algunas problemáticas que presentan los escritores menos experimentados en relación con la textualización:

- La planificación precaria del texto, lo que le conlleva a problemas de unidad y progresión textual.
- Desconocimiento de la estructura lingüística y tipología textual y discursiva que empleará en la textualización de las ideas.
- Limitación conceptual y procedimental en cuanto a las características textuales propias de todo escrito (adecuación, coherencia, cohesión).

Lo anterior puede responder al:

- Abordaje limitado de la tipología textual durante la escolaridad.
- Nulo o deficiente desarrollo de competencias lingüísticas, textuales, retóricas y pragmáticas de la lengua.
- Escaso énfasis del subproceso de la textualización en la escuela.

Como se ha registrado, la textualización es un subproceso que permite la estructuración del escrito desde la adecuación, coherencia y cohesiones, en tanto características y tipologías textuales, las cuales permiten la elaboración de un texto pertinente en términos de unidad, significado y sentido. Este subproceso, desde el modelo psicolingüístico, presenta unas fases, estrategias cognitivas y metacognitivas que son fundamentales para lograr una estructuración textual adecuada, las cuales se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 6: fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la textualización

<i>Fases</i>	<i>Estrategias cognitivas</i>	<i>Estrategias metacognitivas</i>
<p>Producción textual. (Leer para escribir)</p> <p>Producto: Borradores o textos intermedios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar según tipos textuales y géneros discursivos; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. • Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones; creando analogías; generando inferencias, buscando ejemplos y contraejemplos. • Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. • Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.

Fuente: Álvarez, T. (2010), p. 53.

Con la tabla anterior se puede vislumbrar, desde las fases, estrategias cognitivas y metacognitivas, cada una de las acciones de la textualización, las cuales son indispensables en la traducción del esquema trazado en la planificación y que van a hacer posible su concreción desde

la integración relacional de las propiedades textuales referentes a la organización tipológica textual, al igual que a lo relacionado con la unidad, la cohesión y la coherencia.

c. Revisión. La tercera etapa que expone el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes tiene que ver con la revisión, la corrección o evaluación textual. En ese sentido, esta fase persigue como objetivo el mejoramiento del texto efectuado en la textualización, en lo que tiene que ver con la forma y el fondo del escrito y si dicho texto responde a los propósitos trazados por el autor, de ahí que se convierta en un proceso cognitivo y metacognitivo por excelencia.

Así las cosas, la revisión textual asiente con la cualificación del escrito en tanto que da lugar a una valoración superficial y profunda del texto elaborado. A nivel superficial se puede decir que, la corrección textual guarda relación con la estructura, en tanto a la forma del escrito en sí, mientras que la profunda, tiene que ver con la adecuación, coherencia y cohesión del mismo. Para tal propósito, de acuerdo con Martínez (2011), se presentan tres tipos de revisión textual, a saber: la formal, que da razón de la coherencia del texto; la de contenido, que permite el contraste entre lo planificado y lo efectuado en el escrito; y la funcional, en la cual el autor se asume como lector crítico del texto producido.

Además de lo anterior, es menester señalar que la revisión conlleva a una evaluación textual, la cual se puede dar desde una evaluación inicial, que dé razón de los objetivos, la audiencia, la temática del escrito; una procesual, donde se evidencie la traducción del texto en términos de adecuación, cohesión, coherencia y otra final, a través de la cual se revise el texto producido y se pueda llegar a una versión final, tras una serie de correcciones de los escritos previos.

Desde esa óptica, se requiere entonces de un subproceso que muestre cómo se está llevando a cabo la producción escrita en tanto proceso y producto, iniciando desde la misma planificación, siguiendo con la textualización y culminando en la corrección textual. Para esto, se debe realizar una lectura reflexiva del escrito, para poder encontrar las problemáticas que pueda presentar el texto; luego, se debe proceder con el abordaje de las correcciones a que haya a lugar; seguidamente, se requiere de una nueva lectura del texto reformado para conocer su versión modificada. Este

proceso se debe efectuar de manera cíclica hasta que el texto logre una calidad superior en lo referente a la forma y al contenido y de esta manera se configure como la versión definitiva.

Amén de lo anterior, durante el proceso de revisión se efectúa otra tarea cognitiva, la cual es denominada monitoreo, que “consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la escritura” (Avendaño, 2009, p.21), que a la vez coadyuva en la cualificación del texto en su versión final, ya que promueve la reflexión y la metareflexión sobre la composición escrita. Tal tarea proporciona la oportunidad de verificar, de manera continua, cada uno de las fases escriturales efectuadas por el autor, en cuanto inicio, progresión y conclusión del texto, lo que se puede configurar como un ejercicio a través del cual se evalúa, tanto el proceso, como el producto desarrollado por el escritor durante su composición; por lo anterior, la evaluación desde el enfoque psicolingüístico y cognitivo, “se define como un proceso de regulación y autorregulación que conduce a obtener un aprendizaje de lo valorado y a tomar conciencia de las actividades de la escritura (planificar, textualizar y revisar)” (Martínez, 2011, p. 113); de ahí que Hayes (1996) lo llegue a denominar el proceso de los procesos.

Cabe mencionarse que, al igual que en las fases anteriores, en la revisión también se evidencian diferencias notorias entre los escritores expertos y los novatos en relación con las tareas que llevan a cabo en este subproceso. A continuación, se exponen las diferencias más relevantes:

Tabla 7: Diferencias entre escritores expertos y novatos en el proceso de revisión

<i>Escritores Expertos</i>	<i>Escritores Novatos</i>
Manejan estrategias claras para la superación de dificultades en la composición.	No son conscientes de la adecuación textual y por lo tanto no la emplean en sus composiciones escritas.
Manejan niveles de control y de posibilidad de decir qué se hace en cada subproceso de la escritura.	Saltan sin control entre varios subprocesos y no dan razón de los mismos.
Acostumbran a leer o releer lo que escriben varias veces para mejorar los aspectos de forma y contenido del texto producido.	Perciben la tarea de revisión como un ejercicio superficial del texto y sólo atienden a la forma del mismo.
Transforman el conocimiento desde una planeación, reflexión y autorregulación.	Dicen el conocimiento sin ningún tipo de planeación, reflexión y autorregulación.

Fuente: Martínez (2011, p.p. 108, 109, 110).

Conocidas dichas diferencias, es necesario presentar algunos problemas que se evidencian en los escritores novatos en cuanto a la revisión textual:

- Identificación limitada de los problemas que existen en el escrito en tanto estructura como contenido y la imposibilidad para corregirlos.
- No son conscientes de los procedimientos de cohesión y coherencia textual, por ende, no logran llevar a cabo una revisión adecuada del texto producido.
- No llevan a cabo una lectura crítica y reflexiva del texto que permita corregir aquello que no es pertinente a su propósito, temática, audiencia, tipología.
- No someten el borrador a revisiones por parte de terceros o lectores más experimentados para recibir la realimentación respectiva sobre la forma y el fondo del texto.
- No están acostumbrados a reelaboraciones textuales de versiones después de la revisión con el fin de lograr una versión final óptima.

Mucho de lo citado guarda relación con:

- Desconocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas de la revisión textual.
- Abordaje precario del proceso de revisión durante los procesos de escritura en la escuela.
- Consciencia limitada sobre la importancia de la revisión textual en la composición escrita

Como se ha mencionado, la revisión textual guarda relación estrecha con los procesos cognitivos, en tanto ejercicio de reflexión y metareflexión sobre el escrito; así, entonces, se requiere de unas fases, estrategias cognitivas y metacognitivas que coadyuven en el fortalecimiento de dicho proceso, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 8: Fases, estrategias cognitivas y metacognitivas de la revisión textual.

<i>Fases</i>	<i>Estrategias cognitivas</i>	<i>Estrategias metacognitivas</i>
Revisión. (Leer para criticar y revisar)	<ul style="list-style-type: none"> • Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar, verificar o corregir la producción escrita.
Producto: Texto producido		

	<p>defectos lógicos e incongruencias, errores de hechos y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencias, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, la adjunción, la reformulación, el desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	
--	---	--

Fuente: Álvarez, T. (2010), p. 53.

Con la tabla anterior se puede comprender, desde las fases, estrategias cognitivas y metacognitivas, cada una de las acciones propias de la revisión textual, las cuales se presentan como mecanismos ineludibles en las tareas de evaluación de los textos efectuados y que van a permitir su valoración desde parámetros relacionados con las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas, con lo cual se lograrán escritos pertinentes a su tipología, temática, propósito y audiencia.

Abordadas las fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes se puede señalar, que estas exponen, a modo de derrotero, una secuencia procedimental de estrategias cognitivas y metacognitivas que deben ser, por un lado, aprehendidas y por el otro, potenciadas en los procesos de pedagogía de la lengua escrita, mucho más cuando dicho modelo escritural permite el fortalecimiento de la composición de textos desde una didactización contextualizada.

2.2.4 El texto y su tipología

Siguiendo a Van Dijk (1993), se puede mencionar que texto es

una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues, discursos aceptables de la lengua—en este nivel de explicación de la aceptabilidad— esto es, están bien formados y son interpretables” (p.32); esto debido a que en el texto confluye lo comunicativo del lenguaje en tanto producción y comprensión de significado y de sentido en contexto.

Desde esta óptica, se puede decir que el texto es una unidad constitutiva y de carácter comunicativo y pragmático del lenguaje, cuyas propiedades están relacionadas con: la aceptabilidad, la adecuación, la intencionalidad, la informatividad, la comunicatividad, la intertextualidad, la cohesión y la coherencia.

Ahora bien, dentro de los parámetros de acercamiento al texto han surgido algunos derroteros que han permitido su caracterización en cuanto a su estructuración, debido a que “cada texto tiene “su propia gramática”, entendiendo por tal los fenómenos lingüísticos propios o característicos de cada tipo de texto” (Álvarez y Bravo, 2010, p, 74), que dan razón de su naturaleza tipológica particular y que permiten, de una u otra manera, organizar y clasificar un escrito dentro de unos modelos establecidos de agrupación a tenor de sus características; a estos patrones se les ha denominado tipología textual. De acuerdo con Fernández-Villanueva (1981), una tipología debe responder a los siguientes requerimientos: ser homogénea en los criterios, monotípica, estricta y exhaustiva; de ahí que, para llevar a cabo una clasificación tipológica de los textos, se requiere que tales exigencias sean tenidas en cuenta de manera insoslayable.

En ese sentido se han propuesto algunos modelos de clasificación tipológico-textuales que responden a diferentes intenciones lingüístico-comunicativas. Dentro de los más empleados, en la pedagogía de la lengua escrita y de la composición de textos, se referencian el de Werlich propuesto en 1974 y el de Adams, en 1985, lo cuales están vinculados de manera cercana a la perspectiva cognitiva de la escritura. El primer modelo presenta una clasificación a través de cinco

tipos designados como bases textuales, a saber: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva, a través de los cuales se integra, de acuerdo con Alexopoulou (2009), lo cognitivo con lo lingüístico, en tanto abordaje y representación de la realidad. El segundo, retoma lo expuesto por Werlich y desde su propuesta cambia la denominación de bases por el de secuencias textuales, las cuales definió como “una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia” (Adam, 1991, p, 11). Las secuencias que propuso fueron: la narrativa, la descriptiva, la argumentativa, la expositiva y la dialogal.

Tanto en la postura de Adams como en la de Werlich se puede evidenciar que ambos autores llegan a sostener que no existe una homogeneidad textual pura que permita ubicar exclusivamente a un texto en una única base o secuencia; lo que de hecho señalan es que todo texto cumple con unos factores predominantes que le orientan hacia alguna de éstas, pero que dentro del texto pueden encontrarse otras.

A continuación, se presenta, de manera somera, la tipología propuesta por Adam:

Tabla 9: Tipología textual de Adam

Secuencia textual (Tipo de texto)	Características	Ejemplos
Conversacional	Interacción entre interlocutores	Encuesta, entrevista, diálogos dramáticos y novelísticos, tertulia, debate, coloquio
Narrativo	Informa sobre hechos acontecidos tanto reales como imaginarios mediante una estructura tempoespacial definida.	Cartas, noticias, cuentos, historias.
Descriptivo	Informa sobre el estado de la realidad posible, psicológica o ideal de sujetos u objetos a través de una estructura locativa específica.	Monólogos, discursos, cartas, postales, tarjetas.
Directivo o instructivo	Dirige la conducta del sujeto mediante exhortaciones, recomendaciones y sugerencias.	Manuales de instrucciones, protocolos, reglamentos, textos jurídicos y legales, acuerdos, diálogos convencionales y formativos.
Predictivo	Informa sobre hechos prospectivos de fenómenos, objetos y/o sujetos, con el objeto de formular predicciones posibles.	Horóscopos, informes meteorológicos, estudios estadísticos, campañas electorales.

Explicativo o expositivo	Informa sobre algo a alguien con el propósito de hacer comprensible el fenómeno comunicado mediante la ruta dada por la introducción, el nudo y la conclusión.	Informes técnicos, escritos académicos, actas de reuniones, conferencias, exposiciones, clases magistrales, manuales, tratados, libros de texto.
Argumentativo	Exponer, persuadir y rebatir opiniones y puntos de vista sobre un hecho particular mediante una serie de aseveraciones, evidencias, garantías, respaldos y juicios. Maneja una estructura semejante a la secuencia expositiva, pero con mayor carga de razonamiento argumental.	Artículos, ensayos, escritos científicos y académicos, conferencias, sustentaciones, juicios públicos, demandas.
Retórico	Uso estético del lenguaje.	Poesía, refranes, humor, rituales políticos, culturales, religiosos.

Fuente: Adaptado de Pérez (2011, p. 68-69).

Por el interés particular de la presente investigación, no se abordará de manera detallada cada una de las secuencias textuales señaladas por Adam, sino que se tomará el texto expositivo como eje de profundización.

2.2.4.1 El texto expositivo

Este tipo de texto ostenta una mayor frecuencia dentro del ámbito académico, y en lo propio a la vida cotidiana, ya que presenta información relacionada con diferentes temáticas de interés, bien científica o común, según sus modalidades, las cuales de acuerdo con Pérez (2016) serían la divulgativa y la especializada; en cuanto a la primera se puede mencionar que guarda relación con la forma en la cual se brinda cierta información cotidiana de manera clara y objetiva con el propósito de lograr una interpretación eficaz en el lector; la segunda, pretende informar sobre un hecho de manera mucho más elaborada en cuanto registro y adecuación del código lingüístico, así como la estructura misma del texto en tanto fondo y forma. La diferencia entre estas modalidades, siguiendo a Pérez (2016) radica en la complejidad textual y los procesos de comprensión que se generan en el lector al abordar el escrito en cuanto dominio temático, asimilación y tratamiento de contenidos.

Todo texto expositivo debe cumplir con ciertas características que permiten lograr su propósito tipológico, Niño, (2010), señala las siguientes:

- Aprovecha los recursos que le proporcionan los esquemas descriptivo y narrativo.
- Se despoja al máximo de las proyecciones subjetivas, dejando a un lado las opiniones personales.
- El lenguaje empleado es unívoco (de una sola interpretación), preciso, poco florido, aunque culto y con frecuencia técnico, según el campo del saber.
- Se vale de ejemplos, gráficas, fechas, números, mapas, dibujos, símbolos, fotografías y demás recursos de ilustración. (p. 121).

Adicional a lo anterior, el texto expositivo presenta una estructura definida, la cual es dada por un planteamiento temático, un desarrollo de contenidos y un cierre o conclusión. Esta tipología textual no presenta una superestructura común, lo que ha llevado a que la información contenida se organice, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), desde subtipos tales como: definición y descripción, clasificación-tipología, comparación y contraste, pregunta-respuesta; problema-solución; causa-consecuencia; ilustración. A continuación, se muestran estos subtipos y su organización dentro del texto expositivo.

Tabla 10: Subtipos de organización informativa en el texto expositivo

Subtipo	Organización
Definición/Descripción	Tratan de explicar el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características.
Clasificación/Tipología	Exponen tipos o clases y sus rasgos.
Comparación/Contraste	Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades.
Problema-Solución	Desarrolla diversas formas de resolver una problemática.
Pregunta-Respuesta	Formula la necesidad de saber y luego explicar el contenido.

Fuente: Álvarez, T., y Ramírez, R. (2010), p. 77

Ahora bien, en relación con las principales marcas lingüísticas y textuales del texto expositivo, Álvarez y Ramírez (2010) señalan: los organizadores de texto; los títulos, subtítulos, epígrafes, etc.; las reformulaciones y paráfrasis; las aposiciones explicativas o información nueva; el orden de palabras estable; la precisión léxica; los modalizadores; el uso endofórico de los deícticos; el

empleo de conectores lógicos; predominio del presente y del futuro del indicativo; adjetivación específica; frecuente recurso a definiciones, citas, referencias, etc.; escaso empleo de valores estilístico y finalmente una fórmula de cierre.

Dentro del texto expositivo se presentan algunos rasgos de normatividad textual, a saber: estructuración y redacción. Como se había señalado en líneas anteriores, todo texto expositivo está estructurado a partir de tres ejes: introducción, desarrollo y conclusión. Así, la introducción deja ver, de manera contextual, el tema que abordará el texto; el desarrollo tiene que ver con el progreso temático expuesto en la introducción a partir de explicaciones y concreciones dadas a partir de los subtipos de organización informativa propios de esta tipología textual; la conclusión permite la finalización del texto destacando los señalamientos relevantes abordados durante el desarrollo del tema.

En cuanto a la redacción del texto expositivo, se puede mencionar, siguiendo a Álvarez y Ramírez (2010), que tiene que ver con la materialización verbal del plan escritural realizado con anterioridad. Para lograr tal fin es necesario tener en cuenta la normatividad textolingüística al momento de redactar el texto mismo. Desde este horizonte, se presentan seis niveles: nivel paratextual, nivel textual, nivel de párrafo, nivel frase y oración, nivel de palabra y nivel ortográfico.

El primer nivel se centra en los elementos ortotipográficos y en las formas supralingüísticas. El segundo, da razón de los recursos lingüísticos propios del texto expositivo en tanto estructura, subtipos y desarrollo topical. El tercero, tiene que ver con la construcción de párrafos en tanto construcción de estructura y sentido que se encierra en los mismos. El cuarto, se relaciona más con “las construcciones morfosintácticas frásticas u oraciones que van a constituir cada párrafo. Entre los elementos que van a constituir este nivel están: marcas textuales, organizadores, operadores y conectores” (p.81), los cuales regular y facilitan la estructura y comprensión del texto. El quinto, guarda relación con el manejo y dominio lexicográfico y semántico que se emplea en el escrito. El último, se basa en la apropiación y aplicación de reglas ortográficas al texto. Cabe decirse que aparte de la normatividad señala, también es pertinente, en la redacción del texto explicativo, lo

referente a las reglas de intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, intertextualidad, situacionalidad, comprensibilidad e interpretabilidad del documento (Beaugrande, 1984).

Expuesto lo anterior, se puede señalar que, el texto, como unidad constitutiva de carácter comunicativo y pragmático que responde a unas características tipológicas particulares, las cuales le permiten tanto una tipificación como una clasificación propias y concomitantes con el propósito, la temática y la audiencia respectivamente; de ahí que, cada especialidad y propiedad textual permita la interacción relacional comunicativa entre la realidad y los sujetos en cuanto ópticas de tratamiento.

2.3 Marco Conceptual

En el presente acápite se relacionan los conceptos enrutadores de la investigación, los cuales, desde la construcción y tamización epistémica, promovieron la concreción teórica y la posibilidad de acercamiento a la realidad objeto de estudio; tales conceptos tienen que ver con: escritura, composición escrita, estrategias cognitivas y metacognitivas, perspectiva escritural psicolingüística, texto expositivo, composición textual y unidad didáctica.

2.3.1 Definición de conceptos

2.3.1.1 Escritura

El concepto de escritura ha sido tamizado desde diferentes ángulos en diversos estudios; no obstante, en la presente propuesta de investigación, la escritura es comprendida, desde la perspectiva cognitiva como “un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto” (Caldera, 2003, p. 365), y que a la vez, supone varios subprocesos mentales de carácter superior que guardan relación con la generación, la selección, la jerarquización, la organización de ideas y la evaluación de las mismas desde la planificación hasta la edición textual.

Desde dicha conceptualización, se hace necesario tener en cuenta que, tales procesos mentales requieren del dominio de fases y estrategias cognitivas y metacognitivas, que permitan la creación, interpretación y comprensión de diversos textos, así como de ciertos saberes: procedimentales, en tanto tareas propias de planificación, textualización y revisión; declarativos, en cuanto tipología textual; y condicionales, a nivel de los objetivos, intenciones y propósitos del texto, que de una u otra forma, según Martínez (2011), van a llevar a un “conocimiento del proceso de escritura, al control de las acciones y decisiones que se deben adoptar en la ejecución de los diversos subprocesos” (p.23), de la escritura misma.

2.3.1.2 Composición Escrita

En cuanto a la composición escrita, en el presente estudio, ésta es abordada como un proceso y no solamente como un producto; de ahí que, se trace una distinción con otras perspectivas escriturales, puesto que, desde el enfoque psicolingüístico, la composición textual está centrada en los procesos subyacentes que se ejercitan y desarrollan durante el ejercicio escritural. En ese sentido, y de acuerdo con Martínez, (2011), a través de la composición escrita, se “intenta describir los procesos mentales implicados en la expresión, además de los factores que inciden en estos procedimientos y de los recursos y características cognitivas de los escritores” (p.16), por lo cual, se hace énfasis, según Cassany (1990), en el abordaje y tratamiento de las tareas involucradas en el acto escritural, debido a la necesidad de comprender las tareas mentales involucradas en la escritura, la particularidad del escritor y las necesidades de comunicación en términos procesuales de construcción textual.

2.3.1.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias cognitivas pueden entenderse, siguiendo a Muria (1994), en Klimenko (2009), como comportamientos concebidos que tamizan y jerarquizan mecanismos cognitivos, afectivos y motores con el propósito de solucionar situaciones generales o específicas de aprendizaje. Desde la perspectiva cognitivista, “estas estrategias son las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje, facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al

sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación-categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos” (Monereo, 1990, p.4).

Por su parte, las estrategias metacognitivas, se pueden concebir como la concienciación de las tareas cognitivas por parte del sujeto, en tanto posibilidad de lograr un mejor y mayor aprendizaje, en tanto activación y concreción de dichas tareas en un contexto particular, esto porque, de acuerdo con Klimenko (2009), “la toma de conciencia tanto sobre los propios contenidos de conocimiento, como sobre las estrategias empleadas y su eficacia (regulación de la cognición), se adviene como resultado de reflexión consciente llevada a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (p.5).

Así las cosas, en lo que respecta a esta investigación, las estrategias cognitivas y metacognitivas propias del proceso escritural se relacionan con las tareas implicadas antes, durante y después de la composición textual. Para esto, y, teniendo en cuenta que, el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes propone tres fases: planificación, textualización y revisión, Álvarez y Otros (2003), establecen las estrategias cognitivas y metacognitivas correspondientes a cada una de dichas fases escriturales, las cuales permiten evidenciar las tareas requeridas por los escritores en cuanto a los estadios propios de la composición de textos desde la perspectiva lingüístico-cognitiva.

2.3.1.4 Perspectiva escritural psicolingüística

Dentro de los enfoques escriturales, la perspectiva psicolingüística ha sido una de las que más aportes ha brindado al campo de la pedagogía de la escritura, ya que ha posibilitado la comprensión de los procesos involucrados durante la producción textual. Desde este horizonte, dicha perspectiva “describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto” (Cassany, 2014, p. 167), las cuales no son tareas fijas, sino que son efectuadas de manera cíclica, lo que permite que el autor sea capaz de volver sobre cada una de éstas para monitorear y mejorar su proceso.

Además, la perspectiva escritural psicolingüística incorpora los constructos epistémicos y los métodos prácticos e investigativos de la psicología cognitiva, la psicología humanista y la

lingüística, e intenta explicar, de acuerdo con Camps (1990), cuáles son los procesos, subprocessos, operaciones, estrategias y recursos que el escritor sigue durante la tarea escritural.

Así, entonces, en el presente estudio, la perspectiva escritural psicolingüística se concibe como construcción y mediación facilitadora en el proceso de composición escritural expositiva en cuanto fortalecimiento de las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales requeridas en la composición textual.

2.3.1.5 Texto expositivo

En esta investigación, el texto expositivo es comprendido como una unidad constitutiva de carácter comunicativo y pragmático que responde a una características tipológicas particulares, las cuales según Niño (2010), se sirven de los recursos que les proporcionan los esquemas descriptivo y narrativo; se despoja al máximo de las proyecciones subjetivas; se emplea un lenguaje unívoco, se utilizan ejemplos y demás recursos de ilustración, con el propósito de lograr una estructura definida en tanto: planteamiento temático, un desarrollo de contenidos y una conclusión. Desde esta tipología textual, se pretende ahondar en su tratamiento pedagógico desde la mediación prodigada por el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, a partir de su didactización.

2.3.1.6 Competencia textual

Partiendo del hecho que, competencia, desde la elaboración y progreso conceptual dado por Hymes, en consideración con el planteamiento Chomskiano, se plantea como el saber hacer en contexto, la cual puede ser trazable a cualquier contexto. Desde este presupuesto se gesta la competencia escrita, circunscrita, según Niño (2010), como “el saber, el saber ser y el saber hacer propio del escritor/lector que lo habilita para ejecutar el acto de escribir y también el acto de leer (p.41). A partir de lo señalado, se puede conceptualizar la competencia textual, la cual se define, en esta investigación, como la capacidad del escritor para poder llevar a cabo procesos de composición textual desde la aprehensión y materialización de las dimensiones sociolingüística (adecuación a la situación de la comunicación), discursiva (coherencia y cohesión textual) y lingüística (corrección léxica, morfosintáctica y ortotipográfica).

2.3.1.7 Unidad didáctica

La unidad didáctica se concibe, en este estudio, siguiendo a Orejarena (2018), como,

una forma de estructura los contenidos de un programa en torno a un tema o concepto central, que organiza los distintos temas que abarca determinada unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan ser visibles, las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de modo global la problemática que abarca la unidad, facilitando la comprensión del tema de lo general a lo particular, pues el principio organizador del tema de la unidad, no alude sólo a la temática misma, sino al sentido que se le otorga al conjunto de elementos que derivan de él. (p.6).

2.4 Marco Contextual

A continuación, se expone el contexto en el cual se situó y se llevó a cabo la investigación teniendo en cuenta los marcos histórico, geográfico, general, particular y socioeconómico, los cuales permiten conocer la peculiaridad donde se enmarcó el presente estudio.

2.4.1 Marco histórico

La universidad Santo Tomás es una institución de educación superior, privada y católica, fundada, restaurada y dirigida por los frailes dominicos, con carácter de Fundación sin ánimo de lucro, de utilidad común, con personería jurídica y autonomía dentro de los límites señalados por la Constitución Política de la República de Colombia, las Leyes y el Concordato suscrito entre el Estado Colombiano y la santa Sede. La Universidad Santo Tomás, teniendo presente su reseña histórica,

Se restauró en Santafé de Bogotá el día 7 de marzo 1965 por la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia, de la Orden de Predicadores, con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia, con personería jurídica otorgada mediante resolución No. 3645 del 6

de agosto de 1965. En 1973 La Universidad creó la Seccional de Bucaramanga, que cuenta con un alto reconocimiento en la región nororiental del país y que actualmente ofrece doce programas de pregrado, veintidós de posgrado y cursos de formación permanente, como respuesta a las necesidades de actualización de los empresarios de diferentes sectores económicos.

En 1975 la Universidad Santo Tomás fue una de las pioneras en ofrecer programas con la modalidad de educación a distancia, con la cual se han formado un alto número de profesionales de diferentes regiones del país. El Consejo de Fundadores de la Universidad Santo Tomás y el Consejo Superior de la misma instauraron la seccional de la Universidad Santo Tomás en la capital Boyacense el 3 de marzo de 1996, dado que en este departamento la Comunidad Dominicana ha mantenido una brillante tradición educativa y cultural. En el año de 1997 se estableció la Universidad Santo Tomás en Medellín. En el año de 2007, la universidad abrió sus puertas en la capital del Meta, Villavicencio, y desde ese entonces se ha consolidado como una de las instituciones de educación superior más impactantes en dicha región. La Universidad hoy en día ofrece tecnologías, programas profesionales, licenciaturas y posgrados en la modalidad presencial y a distancia, en 23 Centros de Atención Universitaria en el país. (USTA, 2018, p. 1)

Por su índole de Universidad de Estudio General, privilegia como campo característico la reflexión filosófico-teológica del hombre y del mundo, a la luz de la cual cultiva igualmente campos de acción propios: la ciencia, la técnica, la tecnología, las humanidades y el arte, todo ello enmarcado en la filosofía del humanismo cristiano. Este claustro universitario cuenta con una reconocida tradición educativa en el país desde 1580 y, promueve el desarrollo integral de sus miembros desde el pensamiento cristiano, dominicano y tomista. La Universidad Santo Tomás fue la primera institución de educación privada en el país en recibir la acreditación institucional de alta calidad multicampus otorgada por el Ministerio de Educación a través de la resolución número 01456 del 29 de enero de 2016.

2.4.2 Contexto geográfico

El contexto geográfico, de acuerdo con la información suministrada en el portal www.tunja-boyaca.gov.co/municipio/geografia, se da en la capital del Departamento de Boyacá, Tunja; esta ciudad se encuentra localizada dentro de la Provincia Centro, sobre la cordillera oriental de los Andes, a 130 km al noreste de la ciudad de Bogotá. Tunja limita por el Norte con los municipios de Motavita y Cómbita; al Oriente, con los municipios de Oicatá, Chivatá, Soracá y Boyacá; por el Sur, con Ventaquemada y por el Occidente, con los municipios de Samacá, Cucaita y Sora.

En esta ciudad hace presencia la Universidad Santo Tomás desde el 3 de marzo de 1996. La Institución cuenta con dos campus, el denominado centro histórico, el cual se ubica en la calle 19 # 11-64 y el campus universitario, en la avenida universitaria y la Casa Tomasina, en la carrera 9 N° 21-20, todos en el casco urbano de la ciudad. A continuación, se muestra su localización:

Localización del Municipio de Tunja en el País



Fuente: <http://www.tunja-boyaca.gov.co/municipio/geografia>



Fuente: <http://www.tunja-boyaca.gov.co/municipio/geografia>

El campus Centro Histórico es el de mayor valor cultural de la Universidad, ya que en este edificio se ubicó el antiguo convento de los frailes dominicos de la ciudad hasta el año 2000. Desde esta óptica, la construcción guarda toda la riqueza arquitectónica de los claustros clásicos dominicanos. En la actualidad hospeda a las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Administrativas y a los programas ofrecidos por el Centro de Atención Universitaria en la modalidad Abierta y a Distancia, así como varias dependencias y unidades académicas y administrativas de la Institución.

Por su parte el Campus Avenida Universitaria, la edificación más reciente y de mayor desarrollo tecnológico de la Universidad acoge a las Facultades de Ingeniería, Arquitectura y Cultura Física, Deporte y Recreación, así como a los programas académicos de Posgrado y otras dependencias académicas y administrativas. La casa Tomasina en la actualidad está proyectada para prestar servicios de Responsabilidad Social Universitaria, Egresados y algunas dependencias académicas.

Foto 1: Campus Centro Histórico



Fuente: <http://summa.ustatunja.edu.co/public/gallery.php>

Foto 2: Campus Avenida Universitaria



Fuente: <http://summa.ustatunja.edu.co/public/gallery.php>

Foto3: Casa Tomasina



Fuente: <http://summa.ustatunja.edu.co/public/gallery.php>

2.4.3 Contexto general

El contexto macro de la investigación se presenta en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, es regentada por los frailes dominicos y ha hecho presencia en la capital del departamento de Boyacá, desde el 3 de marzo de 1996, ofreciendo programas de pregrado, posgrado y educación continuada de alta calidad a la comunidad, teniendo presentes la filosofía cristiana y humanista y el pensamiento dominicano tomista. La Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, cuenta con cuatro decanaturas de división, las cuales albergan sus correspondientes decanaturas y programas académicos respectivos. La Institución enlista 12 pregrados, distribuidos así:

División de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

- Administración de empresas (D / N)
- Negocios Internacionales
- Contaduría Pública (D/N)

División de Ciencias Jurídicas y Políticas

- Derecho

División de Arquitectura e Ingeniería

- Arquitectura
- Ingeniería Ambiental
- Ingeniería Civil
- Ingeniería de Sistemas
- Ingeniería Electrónica
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería Industrial

División de Cultura Física

- Cultura Física, Deporte y Recreación

La universidad ofrece 23 programas de posgrado, los cuales se relacionan a continuación:

División de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

- Especialización en Auditoría de Salud
- Especialización en Gerencia de Instituciones de Seguridad Social en Salud
- Especialización en Gobierno y Gestión Territorial
- Especialización en innovación y Marketing
- Maestría en Gestión de la Protección
- Maestría en Administración de Empresas- MBA

División de Ciencias Jurídicas y Políticas

- Especialización en Derecho Penal y Penal Procesal
- Especialización en Derecho Administrativo
- Especialización en Contratación Estatal
- Especialización en Psicología Jurídica y Forense
- Maestría en Derecho Administrativo
- Maestría en Derecho Penal y Penal Procesal
- Maestría en Derecho Privado
- Maestría en Derechos Fundamentales y Derechos Humanos
- Doctorado en Derecho Público

División de Arquitectura e Ingeniería

- Especialización en Administración y Gerencia de la Calidad
- Especialización en Gerencia de Proyectos de Construcción
- Especialización en Geotecnia vial y Pavimentos

- Especialización en Estructuras
- Maestría en Ingeniería Civil con énfasis en Hidroambiental
- Maestría en Ingeniería
- Maestría en Gestión del Patrimonio para el Desarrollo Territorial
- Maestría en Manejo y Sostenibilidad Ambiental

Centro de Estudios Pedagógicos Enrique Lacordaire

- Maestría en Pedagogía

La Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, adicionalmente ostenta unidades, departamentos y áreas académicas, administrativas y de servicios que permiten la concreción de su horizonte misional e institucional; así mismo, se registran grupos de investigación clasificados y escalafonados por Colciencias, órganos de difusión del conocimiento reconocidos e indexados, convenios institucionales tanto nacionales como internacionales, tecnología de punta, edificaciones modernas, campus deportivos, laboratorios y salas especializadas, un centro de recursos para el aprendizaje y la investigación, entre otras tantas dependencias que promueven del desarrollo humano y profesional de la comunidad tomasina.

2.4.4 Contexto particular

El contexto general del presente estudio se enmarca en la Facultad de Cultura Física, de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, con el programa profesional en Cultura Física, Deportes y Recreación, el cual comenzó actividades académicas el 1 de agosto de 2018, bajo la Resolución No. 4005 del 12 de marzo de 2018 con vigencia de 7 años y con código SNIES: 106756.

Dicho programa universitario se desarrolla en 9 semestres, en jornada diurna, modalidad presencial, y tiene como misión: “Formar profesionales éticos y competentes, fundamentados en los principios humanistas de Santo Tomás de Aquino, con capacidad de transformar el contexto de la cultura física el deporte y la recreación, a partir de la acción motriz” (USTA, 2019, p.1). Para hacer esto posible se cuenta con un equipo humano calificado y comprometido con las tareas

sustantivas, a saber: docencia, investigación y responsabilidad social universitaria, así como con los medios y mediaciones tecnológicos y físicos pertinentes.

En la actualidad se cuenta con 110 estudiantes, distribuidos en los semestres activos del programa; 5 docentes propios del programa, más un número representativo de profesores de los departamentos académicos de lenguas, ciencias básicas y humanidades que prestan sus servicios a la decanatura y 1 decano, todos con formación de maestría y estudios doctorales. De igual manera y pese a ser tan reciente el programa, ya se cuenta con el grupo de investigación Grupo de Investigación en Entrenamiento Deportivo y Actividad Física para la Salud, el cual está avalado; así mismo, el programa se ha hecho presente en varias actividades de carácter académico, investigativo, deportivo y cultural, donde ha logrado reconocimientos a su corta trayectoria.

2.4.5 Contexto socioeconómico

El nivel socioeconómico de los participantes es medio (medio bajo-medio), lo que correspondería a los estratos 3 y 4, según la clasificación de estratificación socioeconómica realizada por el DANE, debido al perfil laboral, económico y educacional de sus familias; lo que hace que cuenten con diversas posibilidades socioculturales y económicas características del entorno contextual particular, que les permiten mayores oportunidades en términos de concreción de sus proyectos de vida.

2.5 Marco Legal

Un proceso de formación pertinente en el sujeto debe tener en cuenta la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de habilidades y competencias en el lenguaje, que permita el abordaje, la interpretación y la expresión de la realidad en términos de significados y sentidos enmarcados en la experiencia relacional como actores de contextos concretos; en ese sentido, se requiere de un horizonte que coadyuve en el desarrollo de capacidades lingüísticas y comunicativas que permitan dan respuesta a las exigencias de la sociedad en la cual transitan sus miembros y de esta manera lograr un desempeño eficaz y eficiente en términos de interacción en situaciones variadas.

La cátedra UNESCO para lectura y escritura, ha señalado la importancia de coadyuvar en el desarrollo de competencias y destrezas necesarias para abordar estas habilidades comunicativas de una manera pertinente en cada uno de los niveles del sistema educativo; en ese sentido, ha trazado algunos derroteros que buscan la potenciación de las prácticas encaminadas al mejoramiento tanto de la lectura como de la escritura, desde tres marcos de referencia, a saber: actuación y formación de investigadores, y actuación y renovación de docentes en ejercicio. A partir de estos marcos, en los últimos años, la UNESCO a través de esta cátedra ha enfatizado, desde sus objetivos, en:

- Promover la rápida transferencia de conocimientos que permita la renovación y excelencia académica en el campo de la lectura y la escritura y la enseñanza de la lengua materna.
- Propiciar el diseño de modelos innovadores en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos en América latina.
- Incidir en la formación y actualización de estudiantes de alto nivel en pedagogía e investigación en Enseñanza de la lengua Materna y Procesos de Lectura y Escritura.
- Incidir en la renovación de la formación inicial de los docentes en lengua Materna y desarrollo de la lectura y la escritura en América Latina y en cada país.
- Contribuir con la renovación y el enriquecimiento de los Centros de documentación de las diferentes sedes.
- Impulsar un programa de apoyo a especialistas e investigadores jóvenes.

Así mismo, en Colombia, a través del Ministerio de Educación Nacional, MEN, se han trazado políticas encaminadas al fortalecimiento de los procesos de la pedagogía de la lengua y la literatura en los contextos educativos, con el propósito de potenciar las tareas cognitivas, actitudinales y procedimentales en términos del lenguaje, a modo de articulación entre el código, la sociedad y la cultura desde los primeros ciclos de formación del sujeto, teniendo en cuenta su desarrollo evolutivo integral. En ese orden de ideas, se han trazado los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares propios del área de lenguaje, en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, los cuales proporcionan una ruta para el desarrollo y mejoramiento del aprendizaje y perfeccionamiento del conocimiento y uso del código materno en tanto competencia y actuación lingüísticas, materializadas en la expresión de pensamiento, deseos, intereses,

necesidades desde: hablar y escribir, comprender e interpretar, explorar la literatura, leer símbolos, entender cómo y para qué comunicarse.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo que se pretende es fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, donde escuchar, hablar, leer y escribir toman sentido en los actos de comunicación. (MEN, 2003, p.22)

Desde aquí, se puede contemplar, que los estándares propuestos por el MEN (2006),

están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. (p.31);

con los estándares se persigue, entonces, la apropiación de competencias del lenguaje en relación con la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y la ética de la comunicación, los cuales son dados desde los primeros grados de la educación básica hasta la educación media vocacional.

De acuerdo con Guzmán (2015),

Es importante destacar que estos procesos constituyen tan sólo un referente que puede potenciar el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo de los estudiantes en el transcurso de su paso por la escolaridad, el cual debe articularse con las características de los estudiantes en las diferentes regiones del territorio colombiano, así como con las necesidades y propósitos que cada institución ha identificado y definido en su Proyecto Educativo Institucional. (p.70).

Ahora bien, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), señala que la escuela debería enfocarse en tres aspectos fundamentales, a saber: escribir para expresar la subjetividad, escribir

para generar conocimiento y construirse como autores, escribir para ejercer la ciudadanía. El Plan Nacional de Lectura y Escritura de 2011,

se corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura. (p.27).

Así mismo, con el Plan Decenal de Educación, se pretende, en relación con el desarrollo de la competencia escritural:

a) garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno; b) desarrollar las competencias en lengua materna, y c) desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador, garantizar la disponibilidad, el acceso y la apropiación crítica de las TIC como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural. (MEN, 2011, p.28).

Desde el derrotero legal señalado se evidencia la inquietud y la necesidad imperantes de trazar lineamientos y llevar cabo acciones que coadyuven en el fortalecimiento de las estrategias necesarias para desarrollar y perfeccionar las competencias requeridas en la lengua escrita para la composición textual en los contextos escolares, que le permitan al estudiante una relación concrecional e integrativa donde pueda comunicar su realidad desde lo sociolingüístico, discursivo y lingüístico del código. Entonces, la legislación y las políticas emanadas de los distintos entes rectores encargados de la educación lingüística a nivel nacional e internacional persiguen como propósito fundamental el mejoramiento de las habilidades comunicativas indispensables para asumir los retos de la sociedad contemporánea en términos de interacción y producción de distintos discursos y múltiples textos en los cuales la realidad de los sujetos se pueda contemplar desde la situación contextual particular y determinada por la historia y sus acontecimientos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Este capítulo relaciona los constructos metodológicos empleados en la investigación, a saber: enfoque y diseño empleados en la investigación, escenario e informantes, fases de la investigación, definición de categorías, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información y validación de los mismos. La línea de profundización-investigación en la cual se circunscribió este estudio fue la de Pedagogía y Didáctica, que hace parte de las tres líneas activas de la Maestría en Educación, modalidad virtual, de la Universidad de Pamplona, la cual da razón de las prácticas reflexivas en torno a la enseñanza y al aprendizaje saberes.

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, puesto que posibilita una aproximación, abordaje, comprensión, interpretación e intervención sistemática de los fenómenos que acaecen en una comunidad particular desde diversos ángulos de auscultación, a partir de un reconocimiento de la subjetividad de los sujetos inmersos en la investigación y desde allí, persigue el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, la hermenéutica, lo que hace que se configure como “un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, aclara, descubre, resume fenómenos sociales” (Vasilachis, 2009, p.28). De igual manera, este enfoque de investigación brinda la posibilidad de “combinar varias técnicas de recolección y análisis de datos, es abierta al mundo de la experiencia, de la cultura y de lo vivido, valoriza la explotación inductiva y elabora un conocimiento holístico de la realidad” (Anadón, Citado por Bautista (2011), p.20).

El enfoque seleccionado es pertinente en esta investigación en tanto que, siguiendo a Vasilachis (2009), permite el tratamiento de una situación particular desde un acercamiento holístico integral, al igual que posibilita la comprensión y significado de los fenómenos que circulan en la realidad auscultada para lograr un entendimiento amplio desde una construcción colectiva y sistemática de los hechos.

Cabe mencionarse que, aunque en la presente investigación se hizo empleo de algunas herramientas cuantitativas para la tabulación y presentación de la información recolectada y analizada, a modo de facilidad operativa y procedimental, no se desvirtúa la finalidad del enfoque cualitativo seleccionado para el estudio en cuestión.

3.2 Diseño de la investigación

En concordancia con lo señalado, esta investigación se circunscribió en el diseño tipológico de investigación- acción, especialmente por su carácter cíclico, dado en la reflexión-acción-reflexión, que permite “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente, frecuentemente aplicando la teoría y las mejores prácticas” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.552), para lograr una mejora calidad y sentido de vida de los participantes. En ese sentido, la investigación-acción pretende propiciar el cambio y transformación de un contexto, a partir de una intervención concreta, desde la identificación del problema, la elaboración de un plan de acción, la implementación del mismo, y su evaluación; estas fases se dan de manera cíclica, lo que permite una revisión, evaluación y modificación constante.

Dentro del diseño investigación-acción, de manera particular, se enfatizó en la investigación acción educativa, puesto que “la finalidad última de la investigación acción, en la educación, es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza” (Carr y Kemmis, 1988, p.33).

3.3 Escenario e informantes

El escenario en la investigación cualitativa, de acuerdo con Pérez, Azacón y Parra (2018), siguiendo a López (1989), guarda relación con el lugar y los actores donde se va a efectuar el estudio investigativo. Desde ese horizonte, la presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, particularmente en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de este claustro universitario.

Los informantes de este estudio pertenecen al primer semestre de la facultad de Cultura Física, Recreación y Deporte de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, son de tipología homogénea, la cual, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), posee características similares y cuyo propósito es “centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p.567), y responden a las necesidades específicas del estudio. Desde este horizonte, los informantes específicos fueron los estudiantes del grupo CULFA de primer semestre, el cual está constituido por 20 adultos jóvenes, 14 hombres y 6 mujeres, cuyo rango de edades oscila entre los 17 y 19 años.

3.4 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta las fases características de la investigación-acción, en tanto: planificar, actuar, observar y reflexionar y adoptándolas y adaptándolas a la investigación-acción-educativa, el presente estudio tuvo en cuenta cuatro fases, a saber: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación.

La primera fase guarda relación con la identificación y análisis de las fortalezas y aspectos por mejorar, a modo de problemática, registradas por los estudiantes en cuanto a los procesos de composición textual en cuanto a las fases de escritura, a la adecuación, a la coherencia, cohesión y tipología discursiva expuestos en los textos elaborados. La segunda, da razón de la planeación y del diseño de la propuesta pedagógica, a modo de unidades didácticas, desde la fundamentación teórica. La tercera, se centra en la implementación de la propuesta, en tanto a su descripción y análisis. La última fase tiene que ver con la evaluación del proceso efectuado, con el propósito de conocer la pertinencia de la propuesta pedagógica, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, en el fortalecimiento de la composición escrita de los estudiantes. A continuación, se muestran las fases y sus descriptores correspondientes:

Tabla 11: Fases de la investigación.

Fase	Descriptor
Fase I	Diagnóstico inicial, evaluación y establecimiento de fortalezas y aspectos por mejorar en relación con la composición escrita en los estudiantes para el reconocimiento de su nivel de textualización.
Fase II	Elaboración del plan de acción referente al diseño de la propuesta, a modo de unidades didácticas para ser implementadas.
Fase III	Implementación de las unidades didácticas diseñadas.
Fase IV	Evaluación del proceso ejecutado, en tanto fortalezas y aspectos por mejorar de la propuesta implementada.

Fuente: Adoptado y adaptado de Gómez, N., y Godoy, C. (2010, p. 58).

3.4.1 Fase I: Diagnóstico inicial

Para llevar a cabo la fase diagnóstica se empleó una prueba de entrada, a partir de la cual se pudo determinar el nivel de composición textual expositiva de los estudiantes; así mismo, se utilizó una lista de cotejo para conocer las tareas y los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura de textos por parte de los participantes; la fase de diagnóstico, también, permitió la planeación de las unidades didácticas orientadas al fortalecimiento de los aspectos por mejorar y así lograr su perfeccionamiento dentro del proceso de composición de textos expositivos.

3.4.1.1 Prueba de entrada

Para determinar el nivel de composición textual expositiva, en cuanto adecuación a la situación comunicativa (competencia sociolingüística), coherencia y cohesión textual (competencia discursiva) y corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística), se adoptó y aplicó la prueba diagnóstica y los criterios de evaluación de textos expositivos propuestos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), para la evaluación de la expresión escrita, en tanto criterios de corrección. Tales criterios de valoración presentan los descriptores respectivos de cada competencia y se encuentran clasificados, según el nivel de desempeño, desde cero (0), el más bajo, y hasta el cinco (5), el más alto. (Ver apéndice 1 y 2).

Particularmente, la prueba consistió en solicitarles a los estudiantes un contraste, a modo de texto explicativo, en tanto ventajas y desventajas posibles de dos tipos de teléfonos inteligentes, a saber, el teléfono celular inteligente y el teléfono celular tradicional, a partir de una serie de características de comparación por parte de dichos dispositivos; el texto requerido debía cumplir con las siguientes exigencias: un párrafo de introducción que presentara los dos tipos de teléfono celular; dos párrafos donde se expusiera el contraste entre el teléfono inteligente y el teléfono tradicional y un párrafo final a modo de conclusión. Así mismo, se pidió que el texto debería contar con un mínimo de 150 palabras. (ver apéndice 1)

3.4.1.2 Lista de cotejo

Teniendo presente que en la escritura de textos se requiere, desde la perspectiva cognitiva, se requiere de unas fases propias, a nivel de planificación, textualización y revisión y sabiendo que, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, éstas coadyuvan en el mejoramiento de la composición textual, se adoptó y adaptó de Cassany (2011), un instrumento, a modo de lista de cotejo, el cual se aplicó y permitió conocer el dominio de las tareas cognitiva y metacognitivas de dichas fases en los estudiantes durante la escritura de textos. Dicha lista fue elaborada teniendo en cuenta una escala de estimación, lo que le permitió al estudiante responder a cada uno de los ítems presentados a través de los criterios: siempre, bastante, a veces, nunca. (Ver apéndice 3).

3.4.2 Fase II: Elaboración del plan de acción -Diseño de la propuesta pedagógica.

Para elaborar y desarrollar el plan de acción- propuesta pedagógica- fue necesario tener en cuenta tanto la pregunta rectora de la investigación, los objetivos y referentes teóricos como los hallazgos en la fase diagnóstica, en torno a los aspectos por mejorar en el proceso de composición escritural expositiva de los estudiantes; desde este horizonte, se trazaron la justificación, los propósitos, la metodología, las categorías, criterios y constructos de la propuesta pedagógica, en lo respectivo a su diseño; dichos apartados se presentan de manera detallada en el capítulo cuatro.

Cabe mencionarse que en el diseño de la propuesta se optó por la unidad didáctica en tanto que esta se concibe como “[...] una estructura de acciones relacionadas entre sí, intencionales, que se

organizan para alcanzar un aprendizaje” (Pérez, M, 2005, p. 52). En ese sentido, la unidad didáctica, entonces, se despliega como el resultado de un todo integrado en el cual se amalgaman una serie de actividades de aprendizaje que ostentan una relacionalidad intencionada que posibilita la activación de conocimientos previos, la apropiación de nuevos y sobre todo su pragmatización concreta por parte de los estudiantes. La propuesta pedagógica expone cinco unidades didácticas, las cuales fueron elaboradas a partir de los referentes brindados por Feo, R. (2010), Diez Gutiérrez (s.f) adaptados por Orejarena, (2018) y Sánchez (2004^a). Se adjunta el diseño de una unidad didáctica como muestra. (Ver apéndice 4).

3.4.3 Fase III: Implementación de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica.

Esta fase expone el proceso de implementación de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica, las cuales fueron realizadas a partir de los señalamientos mencionados en la fase anterior.

La implementación particularmente se llevó a cabo durante las sesiones del espacio académico 99201: Producción de textos, del grupo CULFA; cada unidad didáctica fue desarrollada en cuatro sesiones, teniendo presentes las actividades diseñadas a partir de los criterios descritos. Así entonces, siguiendo a Moreno (2016), “se propusieron actividades de presentación, práctica y producción... con el fin de adquirir bases teóricas pertinentes relacionadas con la temática que se estaba tratando e integrarlas mediante la práctica para la llegar a la creación de productos” (p.117).

De igual manera, se vio pertinente la realización de una autoevaluación que diera razón de los procesos efectuados durante la unidad didáctica, en términos de desempeños de los estudiantes en relación con la temática abordada. Así mismo, al finalizar cada unidad didáctica se llevó a cabo la discusión post sesión para conocer los distintos puntos de vista de los estudiantes en torno al trabajo efectuado. Para recolectar dicha información generada en la discusión, se diseñó un formato que permitía relacionar los logros y las dificultades relacionadas con la temática desarrollada a través de descriptores de desempeño. (Ver apéndice 5).

3.4.4 Fase IV: Evaluación del proceso ejecutado en cuanto a la propuesta implementada

Esta fase muestra los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta. Para tal propósito se tuvo en cuenta la ruta evaluativa planteada por Gómez, N., y Godoy, C. (2010). La evaluación permitió conocer la pertinencia de las unidades didácticas y actividades propuestas para coadyuvar en el fortalecimiento de los procesos de composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes en los estudiantes de primer semestre del Programa de Cultura Física de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. Para hacer concreción de lo anterior, se tuvieron presentes tres acápites para su evaluación correspondiente: aproximación a la tipología textual expositiva (1), las fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes (2), y la producción de textos expositivos cortos a partir de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística (3).

3.5 Definición de categorías

La noción de categoría en investigación, se concibe como un “concepto que se usa en el proceso investigativo para ir explicando o respondiendo el problema planteado inicialmente, aplican los instrumentos, se ordenan y analizan los datos”. (García, 2013, p. 4), las categorías, generalmente, surgen del marco teórico y con estas, de acuerdo con Monje (2011) se define qué y cuáles conceptos se usarán para abordar la temática objeto de estudio de la investigación.

Las categorías tomadas en el presente estudio fueron trazadas a partir de los intereses, la teorización y la concreción epistemológica que sustentan la investigación. Desde este horizonte, se definieron tres categorías específicas: la competencia textual, el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes y el texto escrito expositivo; la primera categoría abarca las subcategorías adecuación a la situación de comunicación, coherencia y cohesión textual y corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica; la segunda, lo relacionado con el problema retórico, la planificación, la textualización y la revisión; la tercera, expone lo consecuente a las subcategorías de texto expositivo y normatividad textual. Así mismo se presentan los indicadores propios de cada categoría, los cuales dan razón de su abordaje por parte de los estudiantes en tanto proceso de

composición escrita. A continuación, se relacionan las categorías, subcategorías e indicadores de esta investigación:

Tabla 12: categorías de análisis.

N°	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR
1	COMPETENCIA TEXTUAL	<i>ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN – COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</i>	<i>Expone el objetivo del texto, la pertinencia de la temática, el registro lingüístico y la objetividad en el desarrollo del tema del escrito.</i>
		<i>COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL - COMPETENCIA DISCURSIVA</i>	<i>Muestra progreso y coherencia en la información y en la estructura del texto a partir de organizadores textuales y conectores.</i>
		<i>CORRECCIÓN LÉXICA, MORFOSINTÁCTICA Y ORTOGRÁFICA - COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</i>	<i>Expone un léxico pertinente y un desenvolvimiento morfosintáctico y ortotipográfico adecuado a la tipología textual expositiva.</i>
2	MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE FLOWER Y HAYES	<i>PROBLEMA RETÓRICO</i>	<i>Establece un tópico particular, una audiencia específica y formula el propósito del escrito.</i>
		<i>PLANIFICACIÓN</i>	<i>Genera, selecciona y organiza las ideas para la elaboración del esquema del texto.</i>
		<i>TEXTUALIZACIÓN</i>	<i>Textualiza el plan teniendo en cuenta el problema retórico a modo de borradores iniciales.</i>
		<i>REVISIÓN</i>	<i>Identifica las inconsistencias textuales en cuanto coherencia, cohesión y adecuación textuales y realiza la versión final del texto.</i>
3	TEXTO ESCRITO EXPOSITIVO	<i>TEXTO EXPOSITIVO</i>	<i>Presenta una estructura definida acorde con la tipología textual expositiva.</i>
		<i>NORMATIVIDAD TEXTUAL</i>	<i>Presenta adecuación a nivel paratextual, textual y de párrafo.</i>

Fuente: el autor (2018).

3.6 Instrumentos para la recolección de la información

La recolección de datos tiene como propósito fundamental analizar, interpretar y comprender la información recogida para “entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 409). A tenor de lo expresado, la recolección de la información, en la presente investigación, se llevó a cabo en tres momentos, a saber: antes de la implementación de la propuesta, durante su ejecución y después de su implementación; cada uno de los instrumentos diseñados fueron validados por un grupo de expertos con el fin de obtener una mejor y mayor confiabilidad y credibilidad de los mismos al ser aplicados al estudio. Cabe mencionarse que, aunque la presente investigación es de orientación cualitativa, se adoptaron y adaptaron herramientas de índole cuantitativo (gráficos de barras, tablas porcentuales) para la tabulación y presentación de la información, sin que con esto se llegara a desviar el enfoque y diseño investigativo específico del estudio. Así entonces, se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos:

3.6.1 Antes de la implementación

3.6.1.1 Prueba diagnóstica: para caracterizar y determinar el nivel de composición escritural expositiva, en cuanto a la adecuación a la situación comunicativa (competencia sociolingüística), a la coherencia y cohesión textual (competencia discursiva) y a la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística), se adoptó, adaptó y aplicó la prueba diagnóstica y los criterios de evaluación de textos expositivos propuestos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), para la evaluación de la expresión escrita, en tanto criterios de corrección. (Apéndices 1 y 2).

3.6.1.2. Lista de Cotejo: Para conocer el dominio y empleo de las tareas cognitiva y metacognitivas utilizadas en cada una de las fases de la composición escrita desde el modelo psicolingüístico, a saber: planificación, textualización y revisión, se elaboró y aplicó un instrumento a partir de la adopción y adaptación del propuesto por Cassany (2011); para esto se tuvieron en cuenta tanto las fases de la escritura como sus ítems correspondientes y sus criterios de valoración particulares. (Apéndice 3).

3.6.2 Durante la implementación

3.6.2.1 Unidades didácticas: De acuerdo con Orejarena, G. (2018), una unidad didáctica es

una forma de estructurar los contenidos de un programa en torno a un tema o concepto central, que organiza los distintos temas que abarca determinada unidad, vinculándolos entre sí, de modo que puedan ser visibles, las relaciones entre ellos. Esta forma de organización permite al estudiante captar de modo global la problemática que abarca la unidad, facilitando la comprensión del tema de lo general a lo particular pues el principio organizador del tema de la unidad, no alude sólo a la temática de la misma, sino al sentido que se le otorga al conjunto de elementos que se derivan de él (p.6).

En ese sentido, se elaboraron 5 unidades didácticas, las cuales abordaron tanto la tipología textual expositiva, como cada una de las fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes; tal diseño tuvo en cuenta los criterios brindados por Diez Gutiérrez (s.f), adaptados por Orejarena, (2018), y adecuados a la presente investigación; tales criterios fueron: tema, objetivos, competencias, sustentación teórica, contenidos, metodología, organización de los estudiantes, secuencia didáctica, recursos y medios, estrategia de evaluación, efectos obtenidos/esperados, y observaciones. Se adjunta el diseño integrado de una unidad didáctica. (Apéndice 4).

3.6.2.2 Grupo de discusión: con el fin de analizar y contrastar la caracterización llevada a cabo en la fase diagnóstica y la información obtenida a través de la implementación de las unidades didácticas, se realizó un grupo de discusión post-sesión, en el cual participaron los estudiantes y el docente investigador, con el propósito de “poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación” (Albert, 2007. p. 250), y de esta manera reconocer la situación de los informantes en torno a los procesos desarrollados, en tanto percepciones directas a nivel de logros, aspectos por mejorar y recomendaciones. Para recolectar la información prodigada en el grupo de discusión se diseñó el instrumento correspondiente. (Apéndice 5).

3.6.3 Después de la implementación

3.6.3.1 Conducta de salida: Luego de haber sido implementada la propuesta pedagógica y para reconocer su pertinencia, en lo que respecta al fortalecimiento del proceso de composición escrita de textos expositivos cortos en los estudiantes, así como para cotejar la información obtenida en las fases anteriores, se llevó a cabo una conducta de salida, a partir de la composición de un texto expositivo, a modo de contraste en cuanto a las ventajas y desventajas de dos versiones actuales de un dispositivo de telefonía celular. El escrito debía cumplir con varias de las exigencias trazadas en la conducta de entrada: un párrafo de introducción, en lugar de dos párrafos de desarrollo temático, ahora se solicitaban tres, donde se expusiera el contraste entre los dos modelos y un párrafo de conclusión. Para la valoración de dicho escrito se tuvieron en cuenta, nuevamente, los criterios de evaluación propuestos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), para la evaluación de la expresión escrita, los cuales fueron empleados en la prueba diagnóstica, para lograr una comparación entre los textos elaborados previos a la implementación de la propuesta y aquellos efectuados tras su aplicación. (Ver apéndice 6).

3.7 Validación de los instrumentos

Los instrumentos empleados en la investigación fueron validados a partir de tres estrategias. La primera, desde una validez teórica, teniendo como referente los constructos teóricos empleados y que soportan la investigación, los cuales permitieron su validez y confiabilidad en relación con la información recolectado y analizada, a modo de categorías, subcategorías y descriptores y sus relaciones epistémicas.

La segunda, desde la tipología de evidencia de validez señalada por Elosua (2003), desde sus dos aristas: fuentes de evidencia interna y fuentes de evidencia externa. En relación con la primera, se tuvo en cuenta el contenido, el proceso de respuesta y la estructura interna de los instrumentos. En cuanto a la segunda, las relaciones con otras categorías y las consecuencias de la medición. La tercera, desde la adopción y aplicación de instrumentos diseñados por expertos en otros estudios, en tanto contraste instrumental de validez, comprendida ésta, desde la investigación cualitativa, según Plaza, J., Urigen, P., y Bejarano, H (2017), como

algo que ya ha sido probado, por lo tanto, se le puede considerar como un hecho cierto que puede ser aplicado en la vida diaria, en las ciencias sociales y dar a un hecho válido permitiendo considerarlo como la mejor opción posible dentro de otras tantas (p. 353).

En ese orden de ideas, tanto la prueba de entrada como de salida, fueron diseñadas desde la adopción y adaptación del instrumento propuesto por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), lo que otorga un nivel de validez alto en lo referente a los procesos investigativos en la pedagogía de la escritura; en cuanto a la lista de cotejo empleada en la fase diagnóstica, se diseñó desde el instrumento efectuado por Cassany (2011), a partir de su trabajo investigativo y sistemático en el campo de la lengua escrita, lo cual le otorga validez a dicho instrumento aplicado.

Así mismo, se tuvo presente la estrategia de consulta a expertos; para tal fin se indagó a un docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, con título de Doctor en Filosofía y Lingüística y amplia trayectoria investigativa en lo que respecta al área del lenguaje, cuyos datos se encuentran en el enlace: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001404810 y a una docente externa a la institución, con título de Magíster en Lingüística y experiencia investigativa en lo relacionado con la pedagogía de la lengua castellana y literatura, cuya información reposa en el link: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001442887, para saber si dichos instrumentos, siguiendo a Salkind (1999), realmente permiten evaluar aquello que se desea de manera pertinente. (Ver apéndice 7)

Adicionalmente, se tuvo presente la técnica de triangulación a partir de la conjugación de los datos hallados en la prueba diagnóstica, la lista de cotejo, las sesiones de grupo de discusión y la conducta de salida y su contraste, con los constructos teóricos particulares de la investigación, ya que, de acuerdo con Gómez y Benavidez (2005), citado por Buendía-Aria, X., Zambrano, L., e Insuasty, E (2018), “La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (p.187).

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

El presente capítulo da razón de la propuesta pedagógica diseñada e implementada en el marco de la investigación realizada. Desde esta perspectiva, se expone la descripción de la propuesta en términos de: justificación, propósitos fundamentales, metodología, categorías, criterios y constructos para el diseño de las unidades didácticas y su diseño funcional.

4.1. Descripción de la propuesta

4.1.1 Justificación

Actualmente, la comunicación escrita es fundamental cuando se relaciona con los procesos de composición de textos, porque promueve la aprehensión, concreción y expresión de pensamiento y configuración de la realidad. Por tal razón, la tarea de fortalecimiento de la competencia escritural, en cuanto a composición textual, particularmente expositiva, es necesaria como opción para facilitar las tareas de planificación, textualización, revisión y edición de textos, así como el mejoramiento de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística necesarias en la escritura.

A partir de lo anterior, y siguiendo la meta general de la investigación, al igual que los derroteros particulares, se vio pertinente acudir al diseño e implementación de cinco unidades didácticas que dieran razón del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, como mediación pedagógica, orientada al fortalecimiento de los procesos de composición textual expositiva.

4.1.2 Propósitos

La propuesta pedagógica traza como propósitos los siguientes:

- Acercar a los estudiantes a la tipología textual expositiva y a su aprehensión desde actividades comunicativo-textuales de metareflexión.

- Familiarizar a los estudiantes con el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes para que les permita reconocer y aplicar sus elementos y fases constitutivas en la composición de textos expositivos.
- Potenciar en los estudiantes las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales empleadas en la composición de textos expositivos a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.
- Fortalecer en los estudiantes las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas requeridas en la composición de textos expositivos.
- Promover en los estudiantes la composición de textos expositivos a partir de la aprehensión del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.

4.1.3 Metodología, categorías, criterios y constructos para el diseño de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica

La propuesta se apoya en la planeación, diseño e implementación de cinco unidades didácticas sujetas a los marcos referenciales ofrecidos por Feo, R. (2010), Diez Gutiérrez (s.f), Orejarena, (2018), las cuales a su vez están conformadas por diferentes momentos-pasos-, en tanto actividades de presentación, práctica y producción de saberes, siguiendo el modelo P.P.P. (Presentación-Práctica-Producción), propuesto por Sánchez (2004 a), para lo propio al diseño didáctico instruccional. Desde esta perspectiva, las categorías y criterios que se tuvieron en cuenta fueron los siguientes:

Tabla 13: categorías y criterios de las unidades didácticas de la propuesta pedagógica

CATEGORÍAS	CRITERIOS
Nombre de la secuencia/estrategia didáctica	Permite la denominación particular de la estrategia, que a su vez, busca su personalización y reconocimiento dentro del diseño didáctico y se convierte en un enrutador temático secuencial en el proceso de composición escritural expositiva.
Contexto	Escenario donde se realiza el encuentro pedagógico y se efectúan las distintos momentos y actividades diseñadas para lograr los objetivos formulados, en cuanto fortalecimiento de los procesos de composición textual expositiva.
Duración total	Es el tiempo total de duración de cada procedimiento de la estrategia en cada uno de sus momentos y actividades llevados a cabo por sesión académica de desarrollo pedagógico.

Tema	Temática o asunto central de la secuencia didáctica enfocada al fortalecimiento de la composición textual expositiva.
Objetivos	Los objetivos deben configurarse como las metas de aprendizaje direccionadas a la promoción y potenciación de las competencias y habilidades que se pretenden desarrollar durante la secuencia didáctica encaminados al mejoramiento de la composición textual expositiva en los estudiantes.
Competencias	Aprendizajes o logros que integran aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales relacionados con los procesos de composición textual en lengua materna.
Sustentación teórica	La fundamentación epistémica debe servir como soporte a la composición textual en tanto fortalecimientos de habilidades a través de la aprehensión de constructos teóricos que potencialicen la producción escritural en los estudiantes.
Contenidos	Describen los conocimientos conceptuales específicos, procedimentales, actitudinales, cognitivos y metacognitivos que se requieren para el logro de las metas de aprendizaje; es decir, qué se debe saber (conceptual), qué se debe saber hacer (procedimental), qué actitud ética se debe asumir (actitudinal), qué se debe saber y saber pensar (cognitivo y metacognitivo) en lo relacionado con los procesos propios de la composición escritural expositiva.
Organización de los estudiantes	La manera logística y organizacional de los estudiantes en las sesiones debe promover la construcción y aplicación del conocimiento en torno a la composición escrita, promoviendo la planificación, textualización y revisión textuales, así como la tipología y normales textuales.
Secuencia didáctica de aprendizaje	Procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos (inicio, desarrollo y cierre) y en eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades relacionadas con la composición de textos.
Recursos y medios	Los medios deben facilitar el abordaje y producción escrita corta a partir del análisis y tratamiento de diversas manifestaciones textuales, como recursos facilitadores del fortalecimiento de los procesos de composición de textos en los estudiantes.
Estrategia de evaluación	La evaluación debe potenciar el fortalecimiento de los procesos de argumentación escrita mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los procesos de composición escrita de los estudiantes.
Efectos obtenidos/esperados	Los efectos emergentes de la aplicación de la secuencia didáctica en los estudiantes en cuanto al fortalecimiento de sus procesos de composición escrita.

Fuente: Adoptado y adaptado de Feo, R (2010, p.p. 224-235), Orejarena, G. (2018), y Gómez, N., y Godoy, C. (2010, p.p.61-62).

En cuanto al diseño de materiales instruccionales, como se mencionó en líneas anteriores, se tomó el modelo presentado por Sánchez (2004), a modo de constructos teóricos como se muestra a continuación:

Tabla 14: Constructos teóricos para el diseño de materiales didácticos.

PASO 1
1.1 Presentación
Exposición del alumno a nuevos materiales, sean estos de la naturaleza que sean (textos escritos, orales, etc.). Presentación de tales materiales (en la modalidad que fuere) para propiciar un marco de trabajo al cual se circunscribirán las actividades que siguen.
1.2 Explicitación
A esta presentación de materiales puede seguirle la explicitación o explicación razonada de determinadas características que inciden en los objetivos hacia los cuales se orientan dichos materiales.
PASO 2
2.1 Prácticas expresamente controladas y dirigidas
Manipulación diversa de los materiales presentados. La atención de los alumnos se atrae explícita o implícitamente hacia los objetivos pretendidos mediante actividades estrechamente controladas.
2.2 Prácticas de repetición y consolidación
Consolidación de conocimientos mediante prácticas diversas (repetición, substitución, transformación o transferencia a contextos paralelos) que requieren la utilización de elementos estructuralmente similares a aquellos con los cuales se ha practicado en la fase 2.1., o la activación de lo que ya se ha aprendido anteriormente.
PASO 3
Etapa de producción
Utilización autónoma de los conocimientos mediante actividades que exigen no sólo la utilización de elementos aprendidos, sino también la creación de modelos nuevos que pueden lograrse mediante la interrelación de elementos ya conocidos, pero utilizados de manera parcialmente diferente mediante la aplicación de reglas, etc.

Fuente: Sánchez. (2004. p. 181)

4.1.4 Diseño de las unidades didácticas de la propuesta

A partir de las categorías y criterios señalados anteriormente, se muestra el diseño funcional de las unidades didácticas de la propuesta. En el apartado de anexos se presenta el diseño integrado de una unidad con sus respectivos adjuntos.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Exponiendo la información.

CONTEXTO: Estudiantes de primer semestre del espacio académico *Producción de textos*, de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.

DURACIÓN TOTAL: 8 horas

TEMA: El texto expositivo y su tipología.

OBJETIVOS (identifica, reconoce, argumenta y produce)

El estudiante:

- Reconocerá las estructura y características del texto expositivo.
- Identificará los distintos subtipos de textos expositivos en diversos contextos.
- Producirá un texto expositivo corto de alguno de los subtipos abordados a partir de la teoría tratada.
- Expondrá la importancia de los textos expositivos en la vida cotidiana.

COMPETENCIAS

El estudiante:

- Identifica la subtipología de los textos expositivos en contextos variados.
- Clasifica la subtipología de los textos expositivos en ejemplos brindados a través de textos multimodales
- Produce por escrito un ejemplo de algún tipo de texto expositivo de acuerdo con los parámetros dados.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

El texto expositivo presenta una estructura definida, la cual es dada por un planteamiento temático, un desarrollo de contenidos y un cierre o conclusión. Esta tipología textual no presenta una superestructura común, lo que ha llevado a que la información contenida se organice, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), desde subtipos tales como: definición y descripción, clasificación-tipología, comparación y contraste, pregunta-respuesta; problema-solución; causa-consecuencia; ilustración. Adicionalmente, todo texto expositivo debe cumplir con ciertas características que permiten lograr su propósito tipológico. Niño (2010) señala: aprovecha los recursos que le proporcionan los esquemas descriptivo y narrativo, se despoja al máximo de las proyecciones subjetivas, dejando a un lado las opiniones personales, el lenguaje empleado es unívoco, se vale de ejemplos, gráficas...y demás recursos de ilustración. (p. 121).

CONTENIDOS

Conceptuales: constructos teóricos propios de la estructura, características, subtipos de la tipología textual expositiva.

Procedimentales: reconocimiento y elaboración de textos expositivos con distintos subtipos de organización informativa en contextos comunicativos diversos.

Actitudinales: participación activa y reflexiva en actividades que involucren la exposición de información en textos desde distintos subtipos.

Cognitivos: Identificación de la tipología textual y sus subtipologías respectivas.

Metacognitivos: Análisis y selección de la subtipología textual expositiva.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Lectura y desarrollo de actividades: individual y grupal
- Identificación y análisis de subtipos de organización informativa en textos expositivos: individual
- Puesta en común: grupal.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

MOMENTO DE INICIO

Actividad de descubrimiento: Los estudiantes observarán y analizarán una serie de ejemplos de textos, tratando de predecir qué tienen en común. Después, de manera escrita, expondrán, en el cuadro, qué es aquello común y no común entre tales textos. Luego, compartirán sus predicciones con un compañero, revisando las similitudes y diferencias encontradas en la actividad de comparación. Seguidamente, los estudiantes realizarán, de manera individual, la lectura sobre el texto expositivo, su estructura, características y subtipos. Después, efectuarán las tareas de la actividad de exposición y descubrimiento de la temática, las cuales están relacionadas con la comprensión crítica de lectura mediante el abordaje de preguntas basadas en el texto; de igual manera, elaborarán dos ideogramas donde expondrán, en el primero, las principales características y subtipos de organización informativa del texto expositivo y en el segundo, presentarán su reflexión sobre la temática estudiada. También, harán un contraste teórico inferencial de la temática, partiendo de sus conocimientos previos y ampliándolos con apoyo de las TIC, tamizando lo que saben sobre el texto expositivo y la información encontrada en los buscadores electrónicos.

Actividad de presentación: Los estudiantes abordarán la lectura del texto: *El texto expositivo*, de Moreno (2019). Una vez concluida, ejecutarán las tareas de aprendizaje basadas en el texto, entre las que se encuentran: completitud de información mediante buscadores electrónicos, en donde averiguarán más sobre la estructura del texto expositivo, los subtipos de organización informativa en esta tipología textual. En seguida, los estudiantes relacionarán algunos textos expositivos facilitados con la subtipología a la que pertenecen y explicarán el porqué. Después, escribirán un ejemplo textual de algún subtipo de organización informativa en el texto expositivo. Finalmente, compartirán sus composiciones con un compañero.

MOMENTO DE DESARROLLO

Actividad de práctica: Los estudiantes desarrollarán las actividades de ejercitación formal, en las cuales, en primer lugar, deberán encontrar 15 expresiones relacionadas con el texto expositivo en una sopa de letras. En seguida, con las palabras encontradas, escribirán un texto que sintetice la importancia de la práctica expositiva de información en la cotidianidad. Después, observarán una ilustración suministrada y de acuerdo con la temática expuesta escribirán dos subtipos de organización informativa en el texto expositivo en relación con la caricatura dada. Luego, observarán el video *micro lecciones lenguaje: el texto expositivo*, albergado en <https://www.youtube.com/watch?v=0sAHSApdqkM>, y con base en la información

tratada y suministrada completarán los datos requeridos. Después, a los estudiantes se les presentarán algunas situaciones cotidianas y deberán realizar su explicación, buscando la manera de explicar, por escrito, los hechos planteados; terminado este ejercicio, lo compararán con sus compañeros para encontrar las diferencias y semejanzas en términos de organización informativa brindada a las situaciones hipotéticas.

MOMENTO DE CIERRE

Actividad de producción: Los estudiantes abordarán la lectura del texto: “*La evolución de los iPhones, desde el 2007 hasta la actualidad*”, ubicado en el link: https://elpais.com/elpais/2017/09/11/album/1505131070_460765.html#foto_gal_1. En seguida, responderán las preguntas de comprensión crítica textual. Después, leerán, analizarán y desarrollarán el estudio de caso suministrado, en el cual deberán exponer más información al protagonista, sobre la temática del caso para ayudarlo a comprender la situación problemática planteada, a saber: Las aplicaciones digitales de mayor empleo en la sociedad contemporánea.

RECURSOS Y MEDIOS

Impresos: documentos escritos relacionados con la temática, guía de trabajo.

Visuales: Videobeam, presentaciones PPT

Tecnológicos: Computador e internet

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Formato de autoevaluación de la temática abordada, la cual da razón de la capacidad de identificación y análisis de la estructura del texto expositivo, así como de los subtipos de organización informativa en dicha tipología textual. Este instrumento se elaboró a partir de una lista de cotejo.

EFFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS

Mejoramiento de los procesos iniciales de la organización y presentación de información en textos expositivos partir de la apropiación teórica y su práctica contextualizada.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 2

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Planeando mi texto.

CONTEXTO: Estudiantes de primer semestre del espacio académico *Producción de textos*, de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.

DURACIÓN TOTAL: 8 horas

TEMA: La planificación textual.

OBJETIVOS

El estudiante:

- Identificará los distintos tipos de planes y clases de planificación textual.

- Establecerá un tópico particular, una audiencia específica y el propósito de un texto expositivo corto.
- Seleccionará y organizará las ideas e información para la elaboración del esquema necesario para la escritura del texto.
- Organizará las ideas e información seleccionada para la elaboración del plan enrutador del texto solicitado.
- Diseñará el plan a seguir para la generación de un texto expositivo.

COMPETENCIAS

El estudiante:

- Reconoce y clasifica los distintos tipos de planes y clases de planificación textual.
- Establece la situación comunicativa del texto expositivo que se producirá.
- Diseña un esquema que permita la generación de un texto expositivo.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

En los procesos de planificación textual, de acuerdo con Flower y Hayes, (s.f), “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p.7), al igual que la formulación de los propósitos del texto que van a producir, el público al cual lo dirigirán y el tema que se abordará; lo anterior, de una u otra manera, se convertirá en el plan orientador del escrito. Así entonces, “la planificación de un texto se corresponde con el borrador mental de la composición, por lo que en este proceso están sintetizados todos los elementos del texto (contenido, forma estructural, sentido del texto e intención significativa)”. (Arroyo y Mata, 2005, p. 356).

CONTENIDOS

Conceptuales: constructos teóricos relacionados con los componentes constitutivos de la situación comunicativa en la producción de textos, al igual que los tipos, clases y subfases de la planificación textual.

Procedimentales: reconocimiento de tipos, clases y subfases de la planificación textual y diseño de esquemas que permita la generación de textos expositivo.

Actitudinales: creatividad en el diseño de esquemas de planificación textual.

Cognitivos: Selección, clasificación y jerarquización de la información requerida en función del tema, el objetivo y la audiencia del texto.

Metacognitivos: Diseño del plan que se piensa desarrollar en la fase de textualización.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Lectura y desarrollo de actividades: individual y grupal
- Análisis y reconocimiento de los distintos tipos de planes y clases de planificación textual: individual y grupal.
- Elaboración de esquemas de planificación textual: individual
- Puesta en común: grupal

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

MOMENTO DE INICIO

Actividad de descubrimiento: Los estudiantes efectuarán la lectura sobre los distintos tipos de planes y clases de planificación textual, a partir del recurso educativo digital *Planificación textual: técnicas para generar ideas*, de Iván Pizarro, alojado en el link: <https://slideplayer.es/slide/5487231/>. Luego, realizarán las actividades de exposición y descubrimiento de la temática, a partir de dar respuesta a las preguntas de comprensión inferencial del texto abordado. Así mismo, en parejas, diseñarán un comic, empleando alguna herramienta digital que permita su elaboración, y que, a través de la misma, puedan dar razón de los tipos de planes y las clases de planificación textual, a partir de la lectura y de fuentes de información obtenidas en buscadores electrónicos, la cual socializarán con los demás compañeros.

Actividad de presentación: la temática: los tipos de planes y clases de planificación textual será presentada mediante el video: Proceso de escritura: planificación y textualización, de Carlos Luis Mejía, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, alojado en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=GHPTbTE-W7k>. Luego los estudiantes, de manera individual, realizarán las actividades propuestas de comprensión audiovisual relacionadas con la temática expuesta mediante tareas de identificación, relación y análisis de situaciones de planificación textual. En seguida, elaborarán un esquema, en donde puedan sintetizar la teoría expuesta, la compartirán y complementarán con las realizadas por sus compañeros.

MOMENTO DE DESARROLLO

Actividad de práctica: Los estudiantes realizarán las actividades de práctica de la temática, en donde, inicialmente, deberán completar, de manera individual, un crucigrama con base en el contenido tratado. Luego, en parejas, seleccionarán algunos conceptos del crucigrama y elaborarán una infografía que sintetice lo relacionado con la planificación textual, la cual será presentada ante los compañeros. Después, recibirán una tarjeta en la cual se encuentra registrada la temática, a saber: La evolución de los iPhones; de manera individual, los estudiantes deberán definir y registrar los demás elementos del problema retórico: el posible público lector del texto y el objetivo del escrito. En seguida, con el tema propuesto, iniciarán a obtener la información relevante y pertinente a la temática, mediante buscadores electrónicos, que permitan una información de calidad en torno al tema que se va a abordar. Los estudiantes deberán encontrar mínimo 10 fuentes que den razón de la temática y con base en éstas, diligenciarán el formato de rastreo de la información, el cual expone autor, año, palabras clave, síntesis, conclusión. Posterior, seleccionarán la información necesaria en función del tema, el objetivo y el público seleccionado. Finalmente, los estudiantes, de manera individual, elegirán uno de los esquemas de planificación y comenzarán a clasificar y jerarquizar la información obtenida anteriormente para realizar el primer esquema del texto que se llevará a cabo.

MOMENTO DE CIERRE

Actividad de producción: Los estudiantes, con base en el esquema inicial, realizarán el plan definitivo que le permita la construcción del texto que redactarán. Los estudiantes socializarán sus esquemas con sus compañeros y realimentarán los trabajos efectuados para lograr una mejor completitud de los mismos. Finalmente, abordarán y analizarán un estudio de caso, en donde, a partir de lo aprendido en torno a la planificación, orientará, mediante un video tutorial de máximo 5 minutos, a un joven universitario para que pueda planear un texto que debe realizar para la clase, en torno al desarrollo de los dispositivos de telefonía celular de última generación.

RECURSOS Y MEDIOS

Impresos: documentos escritos relacionados con la temática, guía de trabajo.

Visuales: Videobeam, presentaciones PPT

Tecnológicos: Computador e internet

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Formato de autoevaluación de la temática abordada, la cual da razón de la capacidad de identificación y análisis de los distintos tipos de planes y clases de planificación textual. Así como de la elaboración de esquemas de planificación textual. Este instrumento se elaboró a partir de una lista de cotejo.

EFFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS

Mejoramiento de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación en la composición de textos partir de la apropiación teórica y su práctica contextualizada.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 3

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: Textualizando, ando.

CONTEXTO: Estudiantes de primer semestre del espacio académico *Producción de textos*, de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

DURACIÓN TOTAL: 8 horas

TEMA: La textualización.

OBJETIVOS

El estudiante:

- Identificará las distintas normas de textualidad en tanto unidad, coherencia y cohesión.
- Reconocerá y empleará los mecanismos de organización textual.
- Elaborará los borradores del texto expositivo solicitado.

COMPETENCIAS

El estudiante:

- Identifica las distintas normas de textualidad en tanto unidad, coherencia y cohesión.
- Establece los mecanismos de organización textual que empleará en el escrito requerido.
- Textualiza el esquema de planificación elaborado previamente.
- Elabora borradores (versiones intermedias) previos al texto final.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

“El proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita” (Flower y Hayes, s.f, p. 8), particularmente lo referente a las formas lingüísticas, retóricas y pragmáticas, lo que hace que este subproceso ostente cierto grado de complejidad para el escritor, ya que se requiere de una solvencia en tanto competencias lingüísticas, comunicativas, textuales y discursivas. En ese sentido, la apropiación de las propiedades textuales, en la textualización, por parte del autor, es relevante, ya que permite configurar el escrito a las reglas y exigencias presentes y requeridas en todo texto. Tales propiedades, siguiendo a Cassany (1997), son la adecuación, la coherencia y la cohesión, así como la tipología discursiva que se va a emplear en el texto mismo que logre, de manera integrativa, cumplir con el propósito del escrito.

CONTENIDOS

Conceptuales: constructos teóricos relacionados con la coherencia, cohesión y adecuación textual.

Procedimentales: reconocimiento y empleo de normas y mecanismos de organización textual.

Actitudinales: motivación e iniciativa para la elaboración de borradores previos a la versión final del texto.

Cognitivos: Desarrollo y organización del esquema planeado según la tipología textual requerida y las normas de textualidad respectivas.

Metacognitivos: supervisión del desarrollo y evolución de las primeras versiones del texto a partir del esquema propuesto.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Lectura y desarrollo de actividades: individual y grupal
- Análisis y reconocimiento de normas y mecanismos de organización textual: individual y grupal.
- Elaboración de borradores: individual
- Puesta en común: grupal

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

MOMENTO DE INICIO

Actividad de descubrimiento: Los estudiantes de manera individual, empleando sus dispositivos móviles, participarán en el juego de Kahoot, elaborado en torno a la coherencia y la cohesión. Los estudiantes deberán dar respuesta a las preguntas formuladas sobre la temática. Los estudiantes socializarán cada respuesta dada y el docente brindará la realimentación respectiva a las mismas, para lograr una mejor claridad al tema que se abordará.

Actividad de presentación: Los estudiantes realizarán, de manera individual, la lectura: *La cohesión y la coherencia de Carlos Alberto Rincón Castellanos*, que se encuentra ubicada en el link: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>. Seguidamente, en grupo, abordarán las actividades

de comprensión de la temática propuesta en torno al texto abordado. Luego, los estudiantes ampliarán la información relacionada con la coherencia y la cohesión en buscadores electrónicos y completarán la información requerida en el formato entregado. Seguidamente, se presentará lo relacionado con las normas y mecanismos de organización textual a través del video *Mecanismos de cohesión textual y ejemplos: semánticos, léxicos, gramáticos y conectores*, de Pedro Moriche, alojado en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=B-p5qf0YKtU>. Después, ejecutarán las actividades de comprensión del video. Finalmente, los estudiantes, elaborarán un mapa mental con alguna herramienta digital, donde se expongan los constructos teóricos más relevantes en torno a la coherencia, la cohesión y los mecanismos y normas de organización textual.

MOMENTO DE DESARROLLO

Actividad de práctica: Los estudiantes, de manera individual, abordarán el texto ¿Así luciría el nuevo iPhone en su versión 2019 ¿Una copia de Huawei? Tomado de El Espectador. (<https://www.elespectador.com/tecnologia/asi-luciria-el-iphone-en-su-version-2019-una-copia-de-huawei-articulo-833200>); luego, identificarán, en primer lugar, los mecanismos de cohesión y coherencia textual presentes en el escrito con diferentes colores y los ubicarán en el formato respectivo, revisando si hay presencia o no de estos y si han sido empleados de la manera apropiada. Terminada la actividad, la socializarán con un compañero para encontrar similitudes o diferencias, las cuales las discutirán y completarán a partir de lo discutido con base en la temática abordada. Después, retomarán el esquema elaborado en la fase de planificación y comenzarán con el ejercicio inicial de textualización, teniendo en cuenta, en primer lugar, el problema retórico planteado, la información seleccionada y organizada jerárquicamente; en segundo lugar, lo propio a la coherencia, la cohesión y la adecuación textual, así como a las normas y mecanismos correspondientes.

MOMENTO DE CIERRE

Actividad de producción: Los estudiantes, de forma individual, y con base en el esquema inicial, realizarán los borradores del texto. Luego, socializarán sus borradores con sus compañeros y recibirán la realimentación respectiva. Finalmente, abordarán un estudio de caso, en donde, a partir del tema tratado, en cuanto a la textualización, ayudarán a que el compañero universitario, que han venido orientando, pueda elaborar el primer borrador del texto que pretende realizar; lo anterior, lo efectuará mediante una exposición detallada empleando la aplicación screenCast-o- Matic.

RECURSOS Y MEDIOS

Impresos: documentos escritos relacionados con la temática, guía de trabajo.

Visuales: Videobeam, presentaciones PPT

Tecnológicos: Computador e internet

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Formato de autoevaluación de la temática elaborada, la cual da razón de la capacidad de identificación y análisis de las distintas normas de textualidad y de los mecanismos de organización textual. Así como de la textualización del esquema de planificación y de la elaboración de borradores previos. Este instrumento se elaboró a partir de una lista de cotejo.

EFFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS

Mejoramiento de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de textualización en la composición de textos partir de la apropiación teórica y su práctica contextualizada.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: A revisar el texto se dijo.

CONTEXTO: Estudiantes de primer semestre del espacio académico *Producción de textos*, de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

DURACIÓN TOTAL: 8 horas

TEMA: La revisión textual.

OBJETIVOS

El estudiante:

- Identificará problemas relacionados con la situación comunicativa en las versiones preliminares (borradores) del texto.
- Resolverá limitaciones relacionadas con el problema retórico en las versiones preliminares – borradores- del texto.
- Identificará, analizará y resolverá problemas textuales presentes en las versiones preliminares- borradores- del texto.
- Elaborará la primera versión final del texto.

COMPETENCIAS

El estudiante:

- Identifica las distintas limitaciones relacionadas con el problema retórico presentes en las versiones preliminares – borradores- del texto.
- Analiza y resuelve problemas textuales presentes en las versiones preliminares – borradores- del texto.
- Elabora la primera versión final del texto a partir de la revisión efectuada a los borradores previos.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

La revisión tiene como propósito el mejoramiento del texto producido en la textualización, en lo que tiene que ver con la forma y el fondo del escrito y si dicho texto responde a los propósitos trazados por el autor, de ahí que se convierta en un proceso cognitivo y metacognitivo por excelencia. Dentro de los procesos de revisión, se encuentra el monitoreo, que “consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la escritura” (Avendaño, 2009, p.21), que a la vez coadyuva en la cualificación del texto en su versión final, ya que promueve la reflexión y la metareflexión sobre la producción escrita.

CONTENIDOS

Conceptuales: constructos teóricos relacionados con el problema retórico y las problemáticas textuales.

Procedimentales: reconocimiento y empleo de mecanismos de monitoreo y revisión textual.

Actitudinales: motivación para la revisión de borradores y la edición de la primera versión del texto final.

Cognitivos: Identificación y solución de problemas relacionados con la situación comunicativa, las normas de textualidad y ortotipografía.

Metacognitivos: Revisión y corrección de la versión final de la producción escrita.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Lectura y desarrollo de actividades: individual y grupal
- Análisis y reconocimiento de normas y mecanismos de organización textual: individual y grupal.
- Elaboración de borradores: individual
- Puesta en común: grupal

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

MOMENTO DE INICIO

Actividad de descubrimiento: Los estudiantes efectuarán la lectura relacionada con relacionado con los problemas textuales (faltas ortotipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hechos y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencias, desorganización, complejidad o tono inadecuados). Luego, darán respuesta, por equipos, a las preguntas de comprensión inferencial del texto abordado mediante la herramienta digital Quizzis. Finalmente, el docente efectuará la realimentación respectiva a las mismas, para lograr una mejor aprehensión de la temática.

Actividad de presentación: la temática de revisión textual será presentada mediante el video: *proceso de escritura: revisión y edición* de Carlos Luis Mejía, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, ubicado en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=CMVLgcFKfCE>. Luego los estudiantes, de manera individual, realizarán las actividades propuestas de comprensión audiovisual relacionadas con la temática expuesta mediante tareas de identificación, relación y análisis de situaciones de revisión textual. En seguida, lo elaborarán un brochure, en el cual den razón del contenido presentado, lo socializarán de manera electrónica, a través de sus dispositivos móviles y la complementarán con las sugerencias realizadas por sus compañeros.

MOMENTO DE DESARROLLO

Actividad de práctica: Los estudiantes recibirán un texto expositivo que presenta limitaciones a nivel de situación comunicativa y problemas de orden ortotipográfico, de coherencia, de cohesión y de vocabulario que deben identificar y proponer una ruta de mejoramiento desde la evaluación del escrito. Los estudiantes diligenciarán el formato de corrección textual y terminada esta tarea, socializarán, con los compañeros, la revisión efectuada al texto, brindando las razones por las cuales, fueron dados los ajustes llevados a cabo.

MOMENTO DE CIERRE

Actividad de producción: Los estudiantes retomarán el borrador elaborado en la unidad didáctica anterior e iniciarán a realizar la revisión del texto desarrollado identificando cada una de sus limitaciones ortotipográficas, de coherencia y cohesión. Para tal propósito se pueden valer de las sugerencias hechas previamente por sus compañeros y empleando la teoría propia de la revisión y edición textual tratadas en la unidad. Luego, reescribirá la versión previa del texto final, la cual compartirán, nuevamente. Adicionalmente, los estudiantes, a través de una herramienta digital, elaborarán un podcast para orientar al estudiante del estudio de caso en lo referente a la revisión de textos.

RECURSOS Y MEDIOS

Impresos: documentos escritos relacionados con la temática, guía de trabajo.

Visuales: Videobeam, presentaciones PPT

Tecnológicos: Computador e internet

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Formato de autoevaluación de la temática tratada, la cual da razón de la capacidad de identificación de las distintas limitaciones relacionadas con el problema retórico en los borradores. Así como de la revisión de borradores previos. Este instrumento se elaboró a partir de una lista de cotejo.

EFFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS

Mejoramiento de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de revisión en la composición de textos partir de la apropiación teórica y su práctica contextualizada.

UNIDAD DIDÁCTICA N° 5

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: A editar el texto se dijo.

CONTEXTO: Estudiantes de primer semestre del espacio académico *Producción de textos*, de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás.

DURACIÓN TOTAL: 8 horas

TEMA: La edición textual.

OBJETIVOS

El estudiante:

- Identificará las problemáticas persistentes en el último borrador del texto elaborado.
- analizará las limitaciones presentadas en el texto a modo de versión intermedia del texto.
- Revisará y evaluará el último borrador efectuado en términos de adecuación, coherencia y cohesión.
- Editará el texto expositivo final.

COMPETENCIAS

El estudiante:

- Identifica y analiza las limitaciones persistentes en la última versión intermedia –borrador- del texto elaborado.
- Revisa y evalúa la situación comunicativa, la adecuación, la unidad, la coherencia y cohesión de la última versión intermedia del texto previo –borrador- desarrollado.
- Realiza la edición del texto expositivo solicitado.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA

La revisión y edición textual asiente con la cualificación del escrito en tanto que da lugar a una valoración superficial y profunda del texto elaborado. A nivel superficial se puede decir que, la corrección textual guarda relación con la estructura, en tanto a la forma del escrito en sí, mientras que la profunda, tiene que ver con la adecuación, coherencia y cohesión del mismo. Para tal propósito, de acuerdo con Martínez (2011), se presentan tres tipos de revisión textual, a saber: la formal, que da razón de la coherencia del texto; la de contenido, que permite el contraste entre lo planificado y lo efectuado en el escrito; y la funcional, en la cual el autor se asume como lector crítico del texto producido.

CONTENIDOS

Conceptuales: constructos teóricos relacionados con la edición textual.

Procedimentales: Identificación y empleo de estrategias de revisión y edición textual.

Actitudinales: Iniciativa para la revisión y edición de textos expositivos.

Cognitivos: Identificación y revisión de problemáticas textuales presentes en la versión previa al escrito final.

Metacognitivos: Corrección de problemáticas textuales particulares.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- Lectura y desarrollo de actividades: individual y grupal
- Análisis y reconocimiento de normas y mecanismos de organización textual: individual y grupal.
- Elaboración de borradores: individual
- Puesta en común: grupal
-

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

MOMENTO DE INICIO

Actividad de descubrimiento: Los estudiantes efectuarán la lectura relacionada con la edición textual. Luego, darán respuesta, de manera individual, a las preguntas de comprensión inferencial del texto

abordado mediante el juego “¿Quién quiere ser millonario?” Finalmente, el docente efectuará la realimentación respectiva a las mismas, para lograr una mejor aprehensión de la temática.

Actividad de presentación: Los estudiantes retomarán el texto abordado en la actividad de descubrimiento y ejecutarán las tareas de aprendizaje basadas en dicha lectura, en tanto completitud de información de la temática, apoyándose en buscadores electrónicos especializados, donde ahondarán más en la fase de revisión y edición de textos, particularmente en lo que tiene que ver con las estrategias de evaluación para la edición textual. Una vez concluida la búsqueda, los estudiantes elaborarán un graficador textual que permita dar razón de los contenidos tratados.

MOMENTO DE DESARROLLO

Actividad de práctica: Los estudiantes evaluarán un escrito que presenta limitaciones a nivel de problemática textual y ortotipográfico, identificando y corrigiendo las inconsistencias presentadas en el texto facilitado, mediante el empleo de colores (Rojo para lo ortotipográfico y azul para lo propio a la coherencia, cohesión y unidad textual).

MOMENTO DE CIERRE

Actividad de producción: Los estudiantes retomarán el texto previo, a modo de borrador y lo evaluarán, identificando las limitaciones en cuanto a la forma y a la funcionalidad del escrito producido y lo corregirán, logrando de esta manera, la versión final del texto. Finalmente, abordarán el estudio de caso tratado desde las primeras unidades, y elaborarán un tutorial, mediante el cual guiarán al estudiante de dicho caso, para que logre editar el texto que debe presentar.

RECURSOS Y MEDIOS

Impresos: documentos escritos relacionados con la temática, guía de trabajo.

Visuales: Videobeam, presentaciones PPT

Tecnológicos: Computador e internet

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN

Formato de autoevaluación de la temática abordada, la cual da razón de la capacidad para identificar y corregir las limitaciones aún existentes en el borrador, a modo de evaluación superficial y profunda y de la forma y funcionalidad del texto construido. Este instrumento se elaboró a partir de una lista de cotejo.

EFFECTOS OBTENIDOS / ESPERADOS

Mejoramiento de los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de la edición de textos partir de la apropiación teórica y su práctica contextualizada.

CAPÍTULO V: RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de resultados hallados en la prueba diagnóstica de entrada y en la lista de cotejo, al igual que en la implementación de las cinco unidades didácticas implementadas y en la conducta de salida.

5.1 Análisis e interpretación de la prueba diagnóstica

Como se señaló en el capítulo anterior, la prueba diagnóstica permitió determinar el nivel de composición textual expositiva de los estudiantes de primer semestre de Cultura Física en cuanto adecuación a la situación comunicativa (competencia sociolingüística), coherencia y cohesión textual (competencia discursiva) y corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística). Para abordar y analizar los textos elaborados por los estudiantes, se adoptó la rúbrica propuesta por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), la cual se muestra a continuación y se visualiza mejor en el anexo 2:

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA		Objetivo del texto: -El texto no es una exposición/explicación. Pertinencia del tema. -Pobre desarrollo el tema propuesto o no se ajusta a la consigna. Registro lingüístico: -Registro con expresiones coloquiales o vulgarismos que, a veces, resulta difícil de entender. Abundancia de rasgos propios de la lengua oral. Objetividad en el desarrollo del tema: -Punto de vista totalmente subjetivo e inadecuado para el desarrollo de la información.	Objetivo del texto: -El texto es una exposición/ explicación pero no desarrolla el tema propuesto. Pertinencia del tema. -Explicación insuficiente, confusa y con información irrelevante. Registro lingüístico: -Registro inapropiado con expresiones coloquiales o vulgarismos. Aparecen algunos rasgos propios de la lengua oral. Objetividad en el desarrollo del tema: -No hay un punto de vista objetivo en la presentación de la información. -Se mezclan opinión e información. -Predomina el uso de la 1ª persona verbal.	Objetivo del texto: -El texto es una exposición/explicación. Desarrolla el tema propuesto. Pertinencia del tema. -Explicación suficiente y, en general, con información relevante sobre el tema. Registro lingüístico: -Registro formal, aunque, a veces, puede aparecer alguna expresión más coloquial. Objetividad en el desarrollo del tema: -En general, la información se desarrolla de manera objetiva, aunque a veces se advierte cierta subjetividad o implicación personal, aunque claramente diferenciada. -Predomina el uso de la 3ª persona verbal.	Objetivo del texto: - El texto es una exposición/explicación. Presenta y compara los dos modelos de móvil. Pertinencia del tema. -Adecuada explicación sobre el tema. Información relevante que se sustenta en datos. Registro lingüístico: - En general usa un registro formal. Objetividad en el desarrollo del tema: -En general, mantiene un punto de vista objetivo. -Diferencia entre información y opinión. -La 3ª persona verbal se mantiene a lo largo del texto.	Objetivo del texto: - El texto es una exposición/explicación. Presenta, compara los dos modelos de móvil y saca conclusiones. Pertinencia del tema. -Buen desarrollo del tema. Presenta información relevante sustentada en datos concretos. -Extrae conclusiones lógicas. Registro lingüístico: -Registro formal. El esperable en este tipo de texto y destinatario. Objetividad en el desarrollo del tema: -Mantiene un punto de vista objetivo en la presentación de la información. - Clara diferenciación entre información y opinión.
COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL COMPETENCIA DISCURSIVA	-Texto que tengan menos de 30 palabras. -Texto sin sentido, o tan pobre que no permite valorar los criterios y no llega al nivel 1.	Progreso y coherencia de la información: -La información es repetitiva, incoherente. -La falta de información dificulta la comprensión del texto. Estructura del texto: -El texto no tiene ningún tipo de estructura. Uso de organizadores textuales y conectores: - No hay organizadores textuales o se usan de manera inadecuada.	Progreso y coherencia de la información: -La información no progresa y, a veces, es repetitiva e incoherente. Estructura del texto: -La estructura es confusa o difícil de percibir. No es la de un texto expositivo/explicativo. Falta alguno de los apartados propuestos. Uso de organizadores textuales y conectores: - Hay pocos organizadores textuales o utilizados de manera inadecuada.	Progreso y coherencia de la información: -La información, en general, progresa adecuadamente. -En general, el texto se percibe como una unidad. Estructura del texto: -Se aprecia la estructura de un texto expositivo/explicativo. -Presencia y desarrollo de tres apartados: presentación, comparación y conclusiones. -En general, las ideas se organizan en párrafos. Uso de organizadores textuales y conectores: -Uso de algún organizador textual o conector.	Progreso y coherencia de la información: -La información progresa adecuadamente. -El texto se percibe como una unidad. No hay incoherencias ni contradicciones. Estructura del texto: - Clara estructura de un texto expositivo/explicativo. -Presencia y desarrollo claramente diferenciado de tres apartados: presentación, comparación y conclusiones. -Las ideas o partes del texto aparecen claramente diferenciadas en párrafos. -El texto tiene título reformulado o nuevo. Uso de organizadores textuales y conectores: -A veces se utilizan organizadores textuales y conectores.	Progreso y coherencia de la información: -La información progresa adecuadamente. -El texto se percibe como una unidad. -Jerarquiza la información y la desarrolla forma coherente. Estructura del texto: - Clara estructura de un texto expositivo/explicativo. -Presencia y desarrollo diferenciado de tres apartados: presentación de los modelos, comparación entre ellos y conclusiones a partir de lo expuesto. -Cada párrafo desarrolla una idea principal. -Propone un nuevo título. Uso de organizadores textuales y conectores: -Se utilizan organizadores textuales y conectores variados.
CORRECCIÓN LÉXICA, MORFOSINTÁCTICA Y ORTOGRÁFICA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		Léxico: -Evidente falta de vocabulario. -Frecuentes errores léxicos Morfosintaxis: -Errores morfosintácticos graves que dificultan la comprensión. -Sintaxis muy simple y a veces con oraciones incompletas. Ortografía: -Existen todo tipo de errores ortográficos que dificultan la comprensión del texto. -Uso incorrecto de los signos de puntuación.	Léxico: -Léxico pobre e impreciso -Algunas incorrecciones léxicas -Abundan las reiteraciones o las palabras comodín. Morfosintaxis: -Errores morfosintácticos frecuentes. - Utiliza mayoritariamente oraciones simples. Ortografía: -Errores ortográficos frecuentes. - Uso incorrecto de los signos de puntuación.	Léxico: -El léxico es adecuado para el tipo de texto propuesto. -No hay demasiadas repeticiones. -Ausencia de incorrecciones léxicas. -No usa en exceso palabras comodín. Morfosintaxis: -En general, no comete errores morfosintácticos. -Utiliza diferentes tipos de oraciones (no sólo oraciones coordinadas). Ortografía: -En general, comete pocas faltas de ortografía. -Usa correctamente la coma y el punto y seguido. -En general, utiliza correctamente la tilde en palabras de uso común.	Léxico: -El léxico es variado sin repeticiones innecesarias. Uso de sinónimos. -Ausencia de vulgarismos o incorrecciones léxicas. -No usa palabras comodín. Morfosintaxis: -No comete errores morfosintácticos. -Utiliza diferentes tipos de oraciones (coordinación y subordinación). Ortografía: -Comete pocas faltas de ortografía. -Usa correctamente la coma y el punto y seguido. -Utiliza correctamente la tilde.	Léxico: -El léxico es preciso y variado (presencia de tecnicismo). -Ausencia de vulgarismos o incorrecciones léxicas. -No usa palabras comodín. Utiliza sinónimos e hiperónimos. Morfosintaxis: No comete errores morfosintácticos. -Variedad en el uso de diferentes tipos de oraciones. Ortografía: -Casi no hay faltas de ortografía y ninguna grave. -Puntuación adecuadamente

En la sección de anexos se presentan algunas muestras de los textos producidos por los estudiantes según el nivel de desempeño obtenido. (ver apéndice 8).

5.1.1 Adecuación a la situación comunicativa – Competencia sociolingüística-

En cuanto al nivel de desempeño propio de la competencia sociolingüística, se tuvieron en cuenta los siguientes ítems para la valoración del texto elaborado por los estudiantes: objetivo del texto, pertinencia del tema, registro lingüístico y objetividad en el desarrollo del texto. En la siguiente gráfica se muestran los resultados generales por niveles de desempeño.

Figura 2: Adecuación a la situación comunicativa



Fuente: el autor (2019).

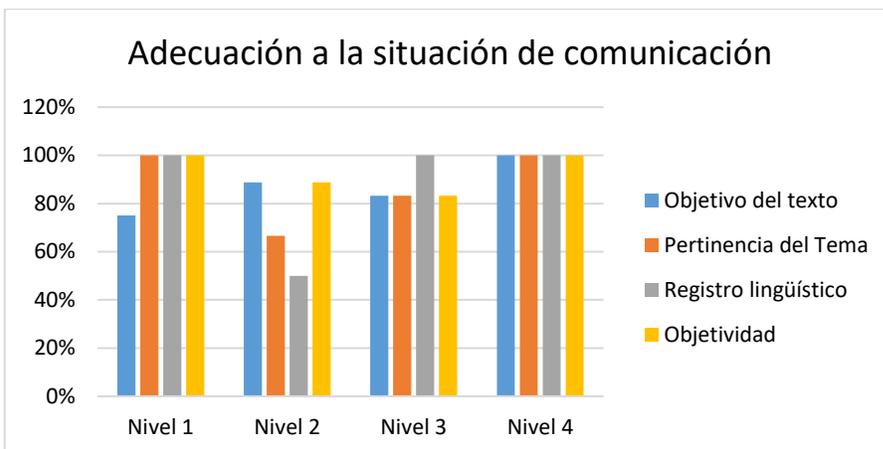
Tabla 15: Niveles de desempeño en adecuación a la situación comunicativa

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	5	25,00%
Nivel 2	10	50,00%
Nivel 3	4	20,00%
Nivel 4	1	5,00%
Nivel 5	0	0,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019)

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a la adecuación a la situación comunicativa por cada uno de los niveles de valoración, a partir de la rúbrica:

Figura 2: Adecuación a la situación comunicativa



Fuente: el autor (2019).

Nivel 1

Los estudiantes E3, E6, E9, E19 y E20, se ubicaron en el nivel 1 de desempeño, ya que sus escritos fueron limitados en términos del objetivo del texto, la pertinencia del tema, el registro lingüístico y la objetividad en el desarrollo de la temática. En ese sentido, se evidenció que los estudiantes presentan inconvenientes para formular el propósito del texto, ya que, siguiendo a Arroyo y Salvador (2005) y a Martínez (2011), es una de las dificultades que ostentan los escritores novatos en cuanto a la delimitación del propósito del escrito, a partir del conocimiento de la tipología textual que se va a abordar, en este caso, la expositiva. En ese orden de ideas, el texto elaborado por este porcentaje de estudiantes no dio razón de la tipología solicitada, sino que se enmarcó en una amalgama de diversas tipologías, razón por la cual su nivel de desempeño en este ítem fue bajo.

Adicionalmente, se pudo apreciar que la pertinencia del tema, en cuanto a su desarrollo, fue escasa, lo que indica que no se tuvieron en cuenta las consignas suministradas para la elaboración del escrito, por un lado, y por el otro, de acuerdo con Arroyo y Salvador (2005) y Martínez (2011), por la incapacidad para acceder al dominio cognitivo que se posee en relación con la temática de manera organizada y selectiva. El registro lingüístico empleado por este grupo no fue apropiado, pues estuvo dado desde lo coloquial y sobre todo a partir de una transliteración de la lengua oral hacia el código escrito, razón por la cual fue, en la mayoría de veces, difícil para comprender el

contenido del texto. En cuanto a lo señalado se puede mencionar que, una de las debilidades de los escritores novatos, siguiendo a Vieiro (2007), tiene que ver con que dicen el contenido y no lo transforman; es decir, que lo vuelcan de la oralidad a la escritura, sin tener presentes ni la forma, ni su contenido en cuanto a su adecuación.

En términos de objetividad en el desarrollo del tema se encontró un nivel elevado de subjetividad en su tratamiento, por tal motivo, el texto no cumplió con las características propias de la tipología requerida.

Nivel 2

Los estudiantes E1, E2, E4, E5, E10, E12, E13, E14, E16, E18 se ubicaron en este nivel. En cuanto al objetivo del texto, en términos de lograr una explicación pertinente, los escritos de estos estudiantes, si bien mostraron algunos rasgos de la tipología expositiva, no fue lo suficientemente sólida como para lograr el propósito de la misma, en cuanto a la explicación de la información solicitada. Con esto se pudo evidenciar que se presenta una apropiación limitada en relación con lo teórico, conceptual y procedimental del texto expositivo por parte de los estudiantes en el momento de efectuar tareas concomitantes con tal fin.

También, se puede mencionar que, aunque la mayoría de los textos elaborados por este porcentaje de estudiantes mostraron rasgos característicos comunes del escrito expositivo; sin embargo, el proceso de exposición de la información no fue dada de una forma correspondiente a la tipología particular. En esa dinámica, se pudo apreciar que los estudiantes ostentan vacíos en lo relacionado con los subtipos de organización informativa en el texto expositivo, pues no se logra un desarrollo temático desde esta dirección. De igual manera, se encontró que la pertinencia del tema en los escritos fue restringida, pues la mayoría de la muestra expuso una información insuficiente e irrelevante, lo que dio a comprender que los estudiantes cuentan, teniendo presentes a Arroyo y Salvador (2005) y a Martínez (2011), con una limitada capacidad para la organización y jerarquización de las ideas e información relacionada con la temática que se va a escribir.

En lo que atañe al registro lingüístico, se pudo observar que la adecuación del código es restringida, ya que se presentan expresiones coloquiales que le restan rigurosidad al escrito. Así mismo, en cuanto a la objetividad en el desarrollo del tema, se evidenció el uso predominante de la primera persona del singular en el texto, la mezcla indiscriminada entre la opinión propia y la exposición de la información, al igual que la recurrente postura personal del estudiante en su escrito. Lo anterior, siguiendo a Martínez (2011), devela las dificultades de los escritores principiantes en lo relacionado con la adecuación de sus textos en su forma y contenido.

Nivel 3

Los estudiantes E8, E11, E15 y E17 obtuvieron un nivel de desempeño 3, en tanto que el texto efectuado fue un escrito expositivo en el cual se buscó comparar los dos modelos de dispositivo móvil; en ese sentido se logró un acercamiento suficiente al propósito del texto expositivo, lo que permitió evidenciar que este porcentaje ostenta un conocimiento básico de las modalidades de dicha tipología textual, particularmente de la divulgativa, en la cual siguiendo a Pérez (2006), se presenta cierta información de manera clara. En lo referente a la pertinencia temática se pudo observar que esta porción de la muestra expuso de manera relevante la información requerida en el ejercicio para lograr una tarea acorde con lo solicitado. Lo anterior permitió entrever que este grupo de estudiantes fue capaz de “rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales” (Álvarez, 2010, p. 53).

En lo que atañe al registro lingüístico empleado, se observó que los escritos elaborados por este porcentaje de los informantes se acercaron más a la adecuación del código propio del texto expositivo en tanto que no fue notorio el uso constante de lenguaje coloquial, sino que se orientó más hacia el impersonal y académico. Con lo anterior se mostró, de acuerdo con Vieiro (2007), un proceso de concreción en la expresión de significado del contenido del texto, en tanto incorporación y empleo de un registro más elaborado que el corriente.

Con relación a la objetividad del desarrollo del tema, se vio que hubo un tratamiento objetivo de la temática en un alto porcentaje de los escritos; también se encontró que, aunque, hubo empleo, reducido, de la primera persona en singular, no hizo que el texto perdiera su objetividad, debido a

la utilización de la tercera persona y permitió mostrar una relacionalidad apropiada en términos de escogencia entre las opciones de empleo del código en tanto objetividad textual.

Nivel 4

En este nivel se ubicó, solamente un estudiante, E7, lo que indicó que los restantes 19 presentan dificultades en los procesos de composición de textos expositivos, lo anterior evidenció la necesidad urgente de una intervención puntual para lograr un mejoramiento en dichos procesos.

Continuando con el análisis, en lo que respecta al objetivo del texto, este estudiante mostró un nivel sobresaliente en lo que atañe a la exposición de la información en cuanto a su presentación a través de una estructura tipológica textual específica definida a nivel de planteamiento temático, desarrollo de contenido y cierre. Así mismo, se evidenció el uso de algunas características propias del texto expositivo, a nivel de uso de “ejemplos, gráficas fechas, números...y demás recursos de ilustración” (Niño, 2010, p. 121), lo que hizo que el texto respondiera al propósito solicitado en la prueba, en tanto comparación de los dos modelos de teléfono celular. Lo señalado logró establecer que dicho estudiante tiene un conocimiento mayúsculo sobre el texto expositivo.

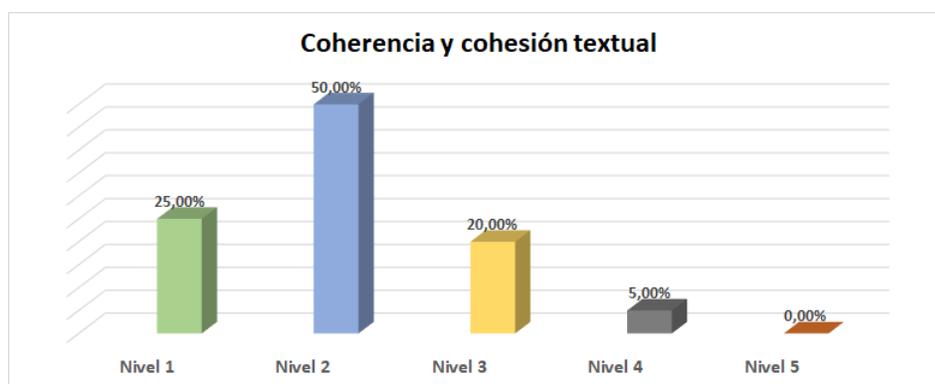
A nivel de pertinencia del tema se observó que, el escrito presentó una exposición temática adecuada en términos de información necesaria, relevante y suficiente, lo que permitió inferir que se trata de un potencial escritor experto en tanto que, según Vieiro (2007), no sólo dicen el conocimiento, sino que lo transforma, evitando aquellos datos que tergiversan el propósito del texto. De igual manera, se encontró una información sustentada en datos adecuados que permitió, a su vez, una mayor pertinencia textual a partir de la información plasmada. El registro lingüístico fue el apropiado para el texto requerido, puesto que se apreció la utilización del carácter formal de código. Finalmente, la objetividad en el desarrollo del tema fue alta, ya que mantuvo el punto de vista informacional desde este registro.

5.1.2 Coherencia y cohesión textual – Competencia discursiva-

En cuanto al nivel de coherencia y cohesión de la competencia discursiva, se tuvieron en cuenta los siguientes ítems para la valoración del texto desarrollado por los estudiantes: progreso y coherencia de la información, estructura del texto y uso de organizadores textuales y conectores.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados generales por niveles de desempeño.

Figura 3: Coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019)

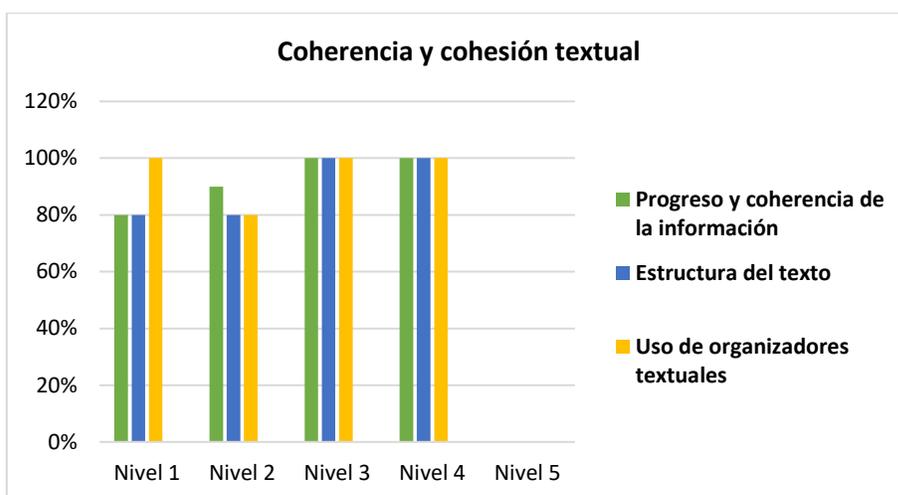
Tabla 16: Niveles de desempeño en coherencia y cohesión

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	5	25,00%
Nivel 2	10	50,00%
Nivel 3	4	20,00%
Nivel 4	1	5,00%
Nivel 5	0	0,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a la coherencia y cohesión textual por cada uno de los niveles de valoración:

Figura 4: Niveles en las categorías de coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019)

Nivel 1

Los estudiantes E3, E6, E9, E19 y E20 se ubicaron en este nivel de desempeño en cuanto a la competencia discursiva. Desde ahí, el progreso y coherencia de la información expuesta en sus escritos fue limitada, pues fue repetida, inconsistente y no pertinente, lo que permitió evidenciar, siguiendo a Ehnern (1994), en Martínez (2011), que en este porcentaje “se atendió más a la información secundaria, descuidando la principal” (p.47), en tanto a su exposición. Adicionalmente, se encontró que la pertinencia de la información presentada y la forma de efectuarlo no fue la más apropiada, ya que no logró, de acuerdo con Pérez (2016), relevancia temática, claridad informativa, concreción, desarrollo y completitud textual en el escrito solicitado. De igual manera, se puede señalar que la falta de planificación textual fue notoria al momento de textualizar el escrito, ya que no se logró una progresión informacional suficiente, por no contar, según Flower y Hayes (s.f), con una representación interna del texto a modo de esquema previo para ser desarrollado. También se notó un proceso de textualización insuficiente en lo que guarda relación con las propiedades textuales tales como la adecuación, la coherencia y la cohesión (Cassany, 1997).

En relación con la estructura del texto, se halló que los escritos producidos por este grupo no presentan, siguiendo a Pérez (2016), ni la estructura, ni las modalidades (divulgativa o

especializada), ni las características del texto expositivo, tampoco se evidenció el empleo subtipos de clasificación informativa en el texto expositivo solicitado, lo que indica que los estudiantes clasificados en este nivel no ostentan un conocimiento sólido en relación con tal tipología textual. Así mismo, se encontró que los estudiantes carecen, de acuerdo con Álvarez (2010), de mecanismos de organización textual, lo que impide un desempeño adecuado.

A nivel de organizadores textuales, se registró que, aunque hubo presencia restringida de conectores en el escrito, estos se usaron de manera indeterminada, y no permitieron una conexión acertada entre las proposiciones, para expresar “relaciones logosemánticas que se involucran dentro de la coherencia local y global del texto” (Pérez, 2016, p. 63) en tanto adición, oposición, causalidad, etc. Lo anterior generó confusión en la concatenación de las ideas y por ende un nivel precario en cuanto cohesión, ya que los textos resultaron poco comprensibles.

Nivel 2

Los estudiantes E1, E2, E4, E5, E10, E12, E13, E14, E16, E18 obtuvieron un nivel de desempeño 2, en cuanto coherencia y cohesión textual. En esa perspectiva, en relación con el progreso y coherencia de la información, se evidenció que no hay una progresión en la misma; es decir, se mostró estática; además no se logró, siguiendo a Pérez (2016), un manejo informacional en términos de cantidad, calidad y completitud, lo que denotó una debilidad mayúscula en los escritos de los estudiantes en lo pertinente a la macro estructura y súper estructura textual en cuanto a la conexión y secuenciación de las ideas expuestas. Además, se encontró un nivel precario en términos de coherencia local, global y pragmática, en cuanto a “interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases” (Van Dijk, 1998, p. 147). También se evidenció que los textos elaborados no se configuraron como una unidad ideática integrada dotada de significado y sentido, sino como una multiplicidad de segmentos carentes de conexión, lo que hace se muestren incompletos.

En relación con la estructura del texto, se pudo hallar que ésta es confusa, ya que en los escritos realizados por este porcentaje se presentan sólo algunos de sus componentes: introducción y cuerpo, en algunos casos; en otros, introducción y cuerpo o cuerpo y conclusión; pero no se

encuentra totalmente, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), la estructura propia de esta tipología textual, en relación con el planteamiento temático, desarrollo de contenidos y cierre. Igualmente, se evidenció que la estructura plasmada no corresponde a la de la tipología textual expositiva, lo que puede estar relacionado con el escaso conocimiento de dicha tipología por parte de los estudiantes.

A propósito de los organizadores textuales se encontró que los estudiantes emplearon algunos conectores en sus escritos; pese a esto, no lograron una conectividad apropiada, ya que no fueron utilizados de manera correcta, pues se evidenció una mezcla de estos o un manejo deficiente de los mismo a lo largo del texto, lo que incurrió en una cohesión textual limitada.

Nivel 3

Los estudiantes E8, E11, E15 y E17 fueron clasificados en el nivel 3 de desempeño en lo que tiene que ver con la coherencia y cohesión textual. En ese sentido, en lo referente al progreso y coherencia de la información, se evidenció que la información presentada en el texto muestra una progresión adecuada en términos de desarrollo y completitud, que da razón de un nivel suficiente de la pertinencia de la información y la manera en que es presentada en cuanto calidad, cantidad y relevancia. De igual forma, se encontró que el escrito se percibe como una unidad, lo que permitió ver, siguiendo a Pérez (2016), “una relación entre proposiciones y secuencias de proposiciones del texto” (p.60), que da como resultado una integración relacional unitaria.

En cuanto a la estructura del texto, se apreció una estructura básica definida por sus componentes: planteamiento temático, desarrollo de contenidos y cierre (Álvarez y Ramírez, 2010) y por algunas de las características de la tipología textual expositiva; no obstante, se presentaron algunas debilidades insustanciales en la introducción o en la conclusión del escrito, que no desvirtuaron la estructura tipológica particular; de lo anterior se pudo analizar que los estudiantes que pertenecen a este grupo porcentual ostentan un conocimiento suficiente sobre la estructura del texto expositivo.

A nivel del uso de organizadores textuales se encontró que hubo empleo de conectores de distintos tipos; cabe señalarse, que en algunas ocasiones se presentaron ciertas fallas su uso, pero que no alteraron sustancialmente el significado ni sentido del texto, ya que permitieron “articular los constituyentes (proposiciones, párrafos o cualesquiera otras unidades o fragmentos del discurso o texto), además de poner las informaciones al servicio de la intención argumentativa de dichos textos o discursos” (Álvarez, 2004, p. 26).

Nivel 4

En este nivel se ubicó el estudiante E7, lo que mostró, nuevamente, la existencia de dificultades notorias en las distintas competencias relacionadas con los procesos de composición de textos expositivos. En relación con el progreso y cohesión de la información, el texto elaborado por este estudiante expuso un progreso sobresaliente en lo propio a la cantidad, la calidad, la relevancia y la pertinencia de la información expuesta, lo que permitió dilucidar, de acuerdo con Pérez (2016), claridad, concreción, desarrollo y completitud en un mayor grado de elaboración textual. Adicional a lo señalado, se encontró un texto continuo en términos de sucesión y desarrollo de ideas, así como lo concerniente a la apropiación conectivo-coherente textual, lo que lo configuró como una unidad escritural integrada.

En lo que tiene que ver con la estructura del texto se encontró una organización tipológica preponderante, que mostró tanto la unidad como la claridad constitutiva del escrito en cuanto: presentación, comparación y conclusiones, a modo de planteamiento temático, desarrollo de contenidos y cierre (Álvarez y Ramírez, 2010); de igual forma, se pudo ver la organización dada a través de párrafos bien constituidos con ideas formuladas y abordadas adecuadamente. También se halló un título apropiado que coadyuvó en la elaboración conceptual, a nivel mental, del texto.

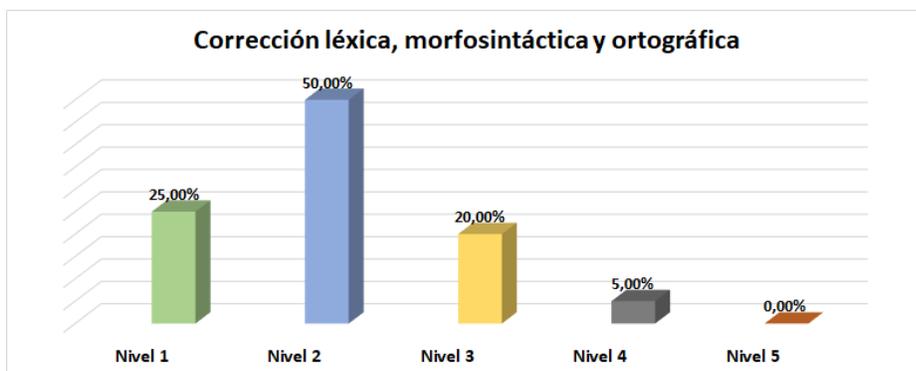
En cuanto al uso de organizadores textuales se evidenció que se emplearon diversos conectores en el escrito, siendo los de mayor uso los de adición, causa-consecuencia, comparación y ejemplificación, puesto que “estas unidades una gran ayuda en la comprensión de los textos expositivos, ya que establecen una serie de relaciones, entre las que predominan las de causa/consecuencia, las de reformulación, las de ejemplificación, las de explicación...”. (Álvarez,

2004, p. 26). Aunque se evidenciaron algunas inconsistencias minúsculas en su manejo, esto no alteró el sentido general del texto.

5.1.3 Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica –Competencia lingüística-

En lo que se refiere al nivel de desempeño propio de la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la competencia lingüística, se tuvieron en cuenta los siguientes ítems para la valoración del texto producido por los estudiantes: Léxico, morfosintaxis, ortografía. En la siguiente gráfica se muestran los resultados generales por nivel.

Figura 5: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica



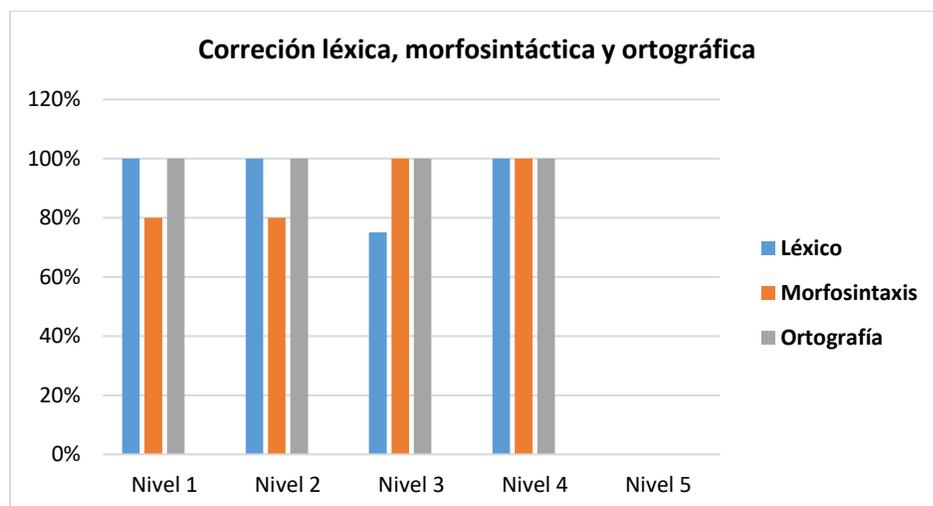
Fuente: el autor (2019)

Tabla 17: Niveles de desempeño en corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	5	25,00%
Nivel 2	10	50,00%
Nivel 3	4	20,00%
Nivel 4	1	5,00%
Nivel 5	0	0,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019)

Figura 6: Niveles en las categorías de corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica



Fuente: el autor (2019).

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica por cada uno de los niveles de valoración:

Nivel 1

Los estudiantes E3, E6, E9, E19 y E20 se ubicaron en este nivel de desempeño en cuanto a la competencia lingüística. En relación con el manejo del léxico, se evidenció una carencia de entradas lexicales técnicas en los escritos, lo que dejó ver un vocabulario restringido en los estudiantes, así como algunas faltas en el empleo de las entradas lexicales utilizadas. En cuanto al aspecto morfosintáctico, se hallaron errores relevantes en torno a la función y forma de los componentes lingüísticos del código escrito que hacían difícil la comprensión del texto, a saber: dequeísmo, leísmo, queísmo, no concordancia entre el sujeto y el verbo, mal empleo del gerundio.

En lo que atañe al componente morfosintáctico se notó el empleo constante de oraciones simples en el texto y un porcentaje considerable de dichas oraciones no fueron desarrolladas de manera completa ni adecuada, lo que hizo que el sentido y significado de las proposiciones enunciadas fueran reducidas.

A nivel de ortografía se encontraron varios errores en la tildación y la escritura de palabras, así como del uso de los signos de puntuación, siendo esto último una constante general en este porcentaje poblacional.

Nivel 2

Los estudiantes E1, E2, E4, E5, E10, E12, E13, E14, E16, E18 se ubicaron en este nivel en lo que tiene que ver con la valoración dada a sus textos. En ese sentido, el léxico que emplearon fue impreciso en relación con la construcción del significado y sentido textual. Así mismo se evidenció el uso reiterado de palabras a modo de “comodín”, lo que dificultó la concreción ideática en varios párrafos y que a su vez indicó una limitación lexical evidente en los estudiantes en cuanto tecnicismos semánticos. Adicional a lo expresado, también se hallaron algunas incorrecciones léxicas en tanto términos empleados para significar unas cosas, pero que, por tales manifestaciones, lograron el efecto contrario.

En lo referente a la morfosintaxis, se presentaron errores frecuentes a nivel de: dequeísmos, leísmos, queísmos, problemas de concordancia entre el sujeto y el verbo, utilización incorrecta de gerundios. Así mismo, se apreció el empleo usual de oraciones simples en los párrafos. De igual manera, se encontró un uso inadecuado de los signos de puntuación, entre estos: empleo de comas, punto y comas y punto seguidos en el texto, como varios errores ortográficos, particularmente de tildación y escritura de palabras.

Nivel 3

Los estudiantes E8, E11, E15 y E17 mostraron un léxico adecuado para el tipo de escrito que debían elaborar. Desde esta perspectiva se notó que dicho porcentaje ostenta un grado lexical más elaborado que el encontrado en los estudiantes de los niveles anteriores. También se halló que el número de repeticiones de palabras denominadas “comodín” fue menor, lo que indicó que este grupo de estudiantes presenta una mejor competencia lexical; así mismo, se percibió una ausencia en tanto incorrecciones léxicas tanto de forma como de fondo. De lo anterior se infiere que el nivel léxico de este porcentaje de participantes

En lo propio del aspecto morfosintáctico se encontró que este grupo no comente errores graves; si bien es cierto que se presentan algunos pocos, particularmente dequeísmos, estos no restan significado ni sentido al texto. También se observó que se hizo empleo de oraciones distintas a las simples: compuestas, ordinadas y subordinadas en el texto, lo que develó un mejor desempeño morfosintáctico. Los resultados en ortografía arrojan pocas faltas, hay una mejor utilización de las comas y el punto seguido y se evidencia un empleo suficiente de la tilde en las palabras de uso cotidiano; no obstante, aún se registran algunas equivocaciones en la acentuación ortográfica, que no interfieren en la semántica global del texto.

Nivel 4

Este nivel lo conformó el estudiante E7, quien ostentó el mejor desempeño en lo que al escrito solicitado se refiere. En relación con el léxico empleado se pudo constatar que fue variado, no se encontraron mayormente repeticiones de términos y la riqueza de vocabulario quedó plasmada en el texto. Se evidenció, también, una utilización apropiada de sinónimos y antónimos en particular al momento de comparar los dos modelos telefónicos. De igual manera se presentó un mayor número de conceptos técnicos dentro del escrito, lo que le dio un tinte más académico y de mayor competencia lexical; también se notó que no hubo uso de palabras “comodín” en el texto.

En lo que respecta al desempeño morfosintáctico se apreció que en términos generales no se encontraron errores mayúsculos. Se evidenció, de igual manera, un buen uso de distintos tipos de oraciones simples y compuestas en el escrito, especialmente aquellas de mayor elaboración morfosintáctica. También, se presentaron algunas oraciones en voz pasiva que le proporcionaron un estilo más formal al texto.

Adicionalmente, se hallaron muy pocas fallas ortográficas, salvo algunas tildes en pocas palabras, sobre todo en aquellas dadas a modo de tecnicismos. El empleo de la coma y el punto y coma fue meritorio en el escrito, lo que denota una buena apropiación de los signos de puntuación.

5.2 Análisis e interpretación de la lista de cotejo

Como se manifestó en el capítulo anterior, en lo que respecta a la fase diagnóstica también se diseñó y aplicó una lista de cotejo para caracterizar los procesos de escritura de los estudiantes en tanto a la apropiación y empleo de las tareas propias de cada una de las fases de composición textual del modelo cognitivo de Flower y Hayes: planificación, textualización y revisión. En ese sentido, se adoptó, adaptó y aplicó el instrumento propuesto por Cassany (2011) y se aprovechó para establecer el nivel procedimental de la composición de textos en los estudiantes. A continuación, se presentan, de manera general, los resultados obtenidos:

Tabla 18: Resultados lista de cotejo

FASES	ÍTEM	SIEMPRE	BASTANTE	A VECES	NUNCA	% SIEMPRE	% BASTANTE	% A VECES	% NUNCA
PLANIFICACION. (Previo a la escritura del texto).	Establece el objetivo del texto.	2	2	10	6	3,45%	2,70%	6,54%	4,44%
	Realiza un proyecto o plan del texto.	3	4	7	6	5,17%	5,41%	4,58%	4,44%
	Utiliza lluvia de ideas.	4	5	7	4	6,90%	6,76%	4,58%	2,96%
	Utiliza palabras clave.	1	4	10	5	1,72%	5,41%	6,54%	3,70%
	Organiza las ideas en un esquema, mapa, diagrama, etc.	2	3	11	4	3,45%	4,05%	7,19%	2,96%
	Revisa el mapa de ideas.	2	3	7	8	3,45%	4,05%	4,58%	5,93%
	Tiene en cuenta a su posible lector.	3	2	8	7	5,17%	2,70%	5,23%	5,19%
TEXTUALIZACIÓN. (Durante la escritura del texto).	Muestra el objetivo y la estructura del texto.	2	3	7	8	3,45%	4,05%	4,58%	5,93%
	Utiliza títulos internos para los apartados.	4	5	7	4	6,90%	6,76%	4,58%	2,96%
	Construye párrafos monotemáticos.	3	5	8	4	5,17%	6,76%	5,23%	2,96%
	Utiliza conectores.	3	4	9	4	5,17%	5,41%	5,88%	2,96%
	Buscar léxico compartido con el lector.	2	2	10	6	3,45%	2,70%	6,54%	4,44%
	Usa diversos signos de puntuación.	3	4	8	5	5,17%	5,41%	5,23%	3,70%
	Realiza varios borradores del texto.	2	2	4	12	3,45%	2,70%	2,61%	8,89%
REVISIÓN. (Posterior a la escritura).	Simula y anticipa reacciones del posible lector.	1	3	6	10	1,72%	4,05%	3,92%	7,41%
	Usa pautas de autocorrección.	4	2	4	10	6,90%	2,70%	2,61%	7,41%
	Usa material de consulta.	8	7	4	1	13,79%	9,46%	2,61%	0,74%
	Corrige los errores de ortografía y tipografía del texto.	4	7	7	2	6,90%	9,46%	4,58%	1,48%
	Somete el texto a revisión de terceros.	2	2	5	11	3,45%	2,70%	3,27%	8,15%
	Pasa a limpio el borrador.	2	2	6	10	3,45%	2,70%	3,92%	7,41%
	Revisa nuevamente el borrador pasado a limpio.	1	3	8	8	1,72%	4,05%	5,23%	5,93%
TOTAL		58	74	153	135	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: el autor (2019).

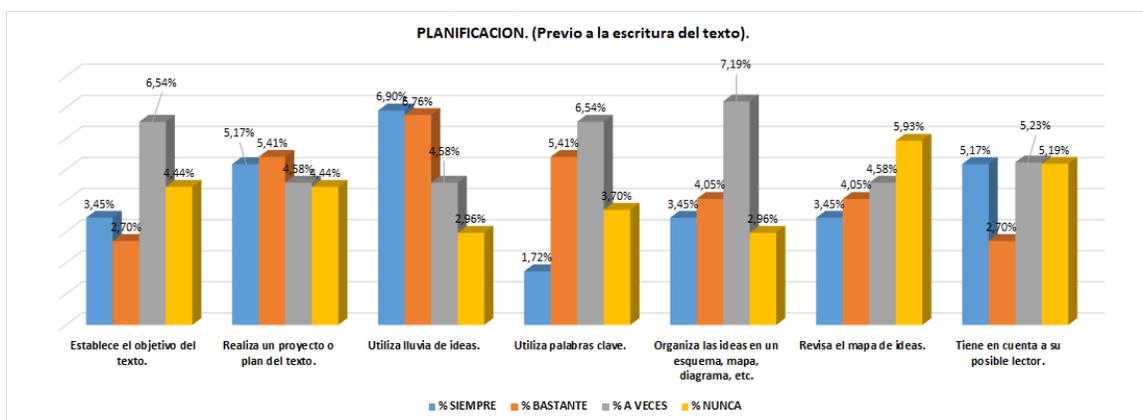
Como se pudo apreciar, las respuestas que obtuvieron mayor porcentaje fueron las de: *A veces* o *Nunca*, lo que dejó ver que los estudiantes presentan aspectos por mejorar en relación con la ejecución de las actividades correspondientes a cada una de las fases del modelo psicolingüístico, en cuanto a la planificación, la textualización y la revisión. Desde esta panorámica se evidenció, siguiendo a Martínez (2011), que los estudiantes no cuentan con un “conocimiento del proceso de escritura, del control de las acciones y decisiones que se deben adoptar en la ejecución de diversos subprocesos” (p.23), y que son requeridos en la composición textual, y que tienen que ver, según

Brown (1985), (citado por Arroyo, 2005), con el saber procedimental, el cual guarda relación con las tareas propias de la planeación, la textualización y la recisión; saber declarativo, que guarda relación con la tipología textual, y el saber condicional, en tanto objetivos y propósitos del texto. También se encontró una debilidad considerable en lo que atañe a los procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura, sobre todo en lo que tiene que ver con “saber cómo se produce un texto, saber qué es un texto y qué es componer un texto, saber por qué se elabora un texto” (Martínez, 2011, p. 24), desde una conciencia reflexiva y procedimental clara.

A nivel de sumatoria dichas respuestas obtuvieron un total de 135 para *Nunca* y 153 para *A veces*, en relación con 58 para *Siempre* y 74 para *Bastante*, lo que puso en evidencia la situación de los estudiantes en cuanto desconocimiento de las fases y las tareas de la composición de textos y su implementación en los procesos de escritura, a nivel cognitivo y metacognitivo.

5.2.1 Planificación (Previo a la escritura del texto)

Figura 7: Resultados de la Fase de Planificación



Fuente: el autor (2019)

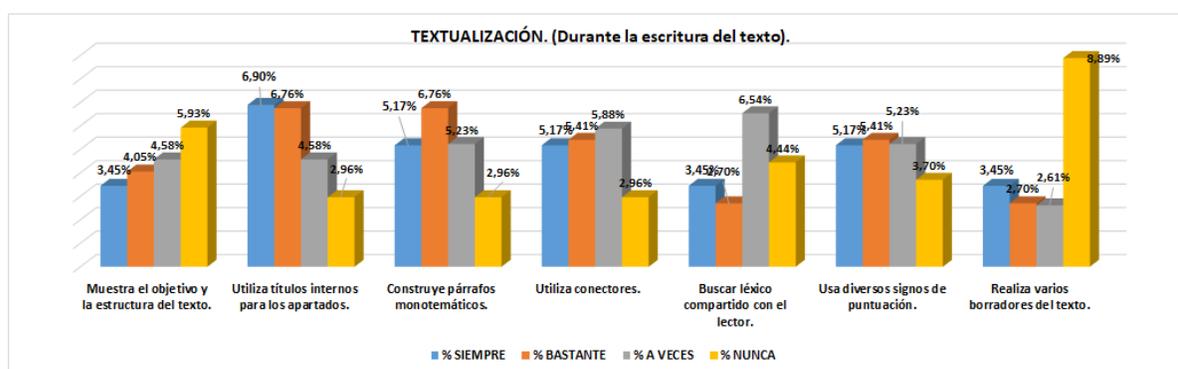
En esta fase, comprendida, de acuerdo con Arroyo y Mata (2005), como el borrador mental de la composición y que implica la generación del contenido que se va a textualizar, la organización y estructuración del mismo y la formulación de objetivos, se encontró que, los estudiantes E1, E2, E3, E5, E6, E9, E10, E19 y E20, a veces establece el objetivo del texto que escribe, lo que indicó una razón relevante por la cual sus escritos no logran una meta específica; puesto que, según

Moreno (2016), un indicador de calidad en la composición textual se evidencia en el establecimiento de objetivos, de contenidos, de la audiencia receptora, del formato, etc. De igual manera, se halló que los estudiantes no siempre realizan un proyecto previo a la escritura, expresado en los estudiantes E2, E3, E6, E9, E19 y E20; sólo los estudiantes E4, E5, E10, E12, E13, E14 y E16 lo hace de vez en cuando; lo anterior deja ver una debilidad considerable en lo referente a la planificación textual, en cuanto a la elaboración de una ruta que permita, siguiendo a Flower y Hayes (s.f). “una representación interna del conocimiento que utilizará durante la escritura” (p.7).

También, se evidenció que los estudiantes E3, E6, E9, E10 y E20 omitieron el uso de palabras clave; así como lo propio a la organización de las ideas en esquemas, en los estudiantes E3, E6, E9 y E19; de igual forma, se notó la no utilización total de la lluvia de ideas, ni su revisión en E1, E2, E3, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E19. Sin embargo, la situación de dificultad más relevante fue la de no tener en cuenta completamente al posible lector del texto, manifestado en E1, E2, E3, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16, E18, E19 y E20. Desde esta óptica, se puede expresar que, la fase de la planificación textual no ha sido aprehendida por un porcentaje representativo de los informantes y, por consiguiente, siguiendo a Hayes (1996), tal debilidad es evidente, en tanto esquema o modelo mental que le permita controlar y coordinar la totalidad de la producción textual.

5.2.2 Textualización (Durante la escritura del texto)

Figura 8: Resultados de la Fas de Textualización



Fuente: el autor (2019).

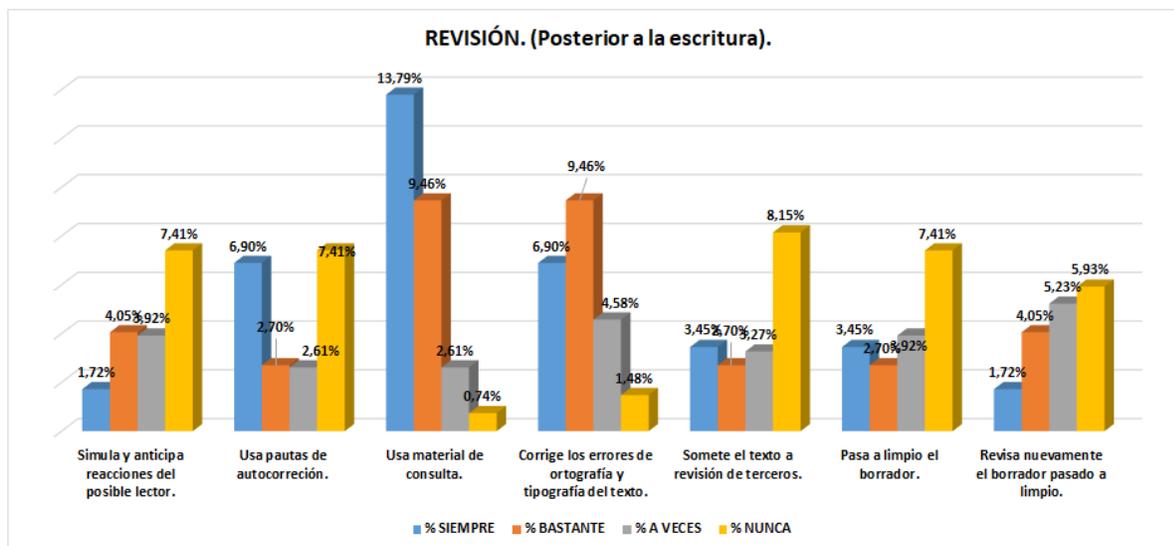
En cuanto a la textualización, las debilidades más relevantes tuvieron que ver con el objetivo y la estructura del texto para los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16, E18, E19 y E20 con la construcción de párrafos monotemáticos en los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E19 y E20; el empleo de conectores para E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16, E18, y con la realización de varios borradores del texto para E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16, E18, E19 y E20. Adicionalmente, se evidenció que, los mismos estudiantes no tiene un léxico que sea compartido con el posible lector del texto.

Los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E19 y E20, señalaron tener problemas con el uso de los signos de puntuación. Desde este horizonte, y comparando con los resultados de la prueba diagnóstica, se hizo notorio, también, el bajo nivel en las competencias lingüísticas, discursivas y sociolingüísticas, particularmente, en lo que atañe, siguiendo a Cassany (1997), a la coherencia, cohesión y adecuación textual, lo cual impiden lograr un proceso de textualización pertinente, en tanto unidad, progresión, desarrollo, significado y sentido.

Lo anterior también dejó ver la incidencia de la fase anterior, planificación, sobre la actual, ya que, de acuerdo con Castelló et al. (2010), cuando no hay claridad en los objetivos de contenido o en el formato del texto, tampoco la habrá en los propósitos retóricos o de imagen del autor. En sí, se corroboró una vez más que los estudiantes, al igual que en la fase anterior, presentan dificultades notorias durante el proceso escritural en cuanto apropiación e implementación de estrategias y tareas cognitivas y metacognitivas en sus textos.

5.2.3 Revisión (posterior a la escritura)

Figura 9: Resultados de la Fase de Revisión



Fuente: el autor (2019).

A nivel de la revisión textual se encontró que el desempeño guarda una relación directa con lo mostrado en las fases anteriores, en tanto aspectos por mejorar. En esta fase particular se evidenció el empleo limitado de métodos de control de calidad textual que permitan “detectar problemas en el texto a partir de objetivos de contenido (por ejemplo, agregar información) o de audiencia (por ejemplo, modificar contenido para persuadir de un argumento)” (Castelló, et al., 2010, p. 1259); esto se presentó en los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E19 y E20, en relación con el uso de pautas de auto corrección en la producción de textos; igualmente, se encontró que los estudiantes E1, E2, E3, E6, E9, E10, E12, E19 y E20 muestran un bajo nivel de frecuencia en relación con la corrección de errores de tipo orto tipográfico textual. También se halló que la anticipación a las reacciones del posible lector no es dada totalmente para los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19 y E20; esto por el desconocimiento de la audiencia por parte del escritor.

Uno de los hallazgos principales fue el dado por la sumatoria de los ítems *Nunca* y *A veces* 80%, quienes no someten, totalmente, el texto a la revisión de terceros, lo que trae como consecuencia que la tarea de pasar a limpio el borrador del texto y su revisión se cumplan de manera precaria en un mismo porcentaje. Así las cosas, y siguiendo a Castelló, et al., (2010), se pudo confirmar la necesidad de formar a los estudiantes en lo relacionado con un mayor dominio de métodos de control para detectar problemas textuales a partir de objetivos de contenido o de

audiencia y por ende en las fases de escritura propuestas en el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.

5.3 Análisis e interpretación de la implementación de las unidades didácticas

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las unidades didácticas. Para esto, siguiendo a Moreno (2016), se tuvieron en cuenta el formato de autoevaluación de cada unidad, diligenciado por los participantes, los objetivos propuestos para cada unidad y la información obtenida en la discusión post-sesión.

5.3.1 Unidad 1: Exponiendo la información

Tabla 19: Desempeños de los estudiantes tras la unidad 1

PREGUNTAS	EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE	% EXCELENTE	% APTOS		
						% SOBRESALIENTE	% ACEPTABLE	% DEFICIENTE
Reconoce la importancia de los textos expositivos en la vida cotidiana	7	10	3	0	21,88%	25,00%	37,50%	0,00%
Reconoce la estructura y características del texto expositivo	6	12	2	0	18,75%	30,00%	25,00%	0,00%
Identifica los distintos subtipos de textos expositivos en contextos diversos	11	8	1	0	34,38%	20,00%	12,50%	0,00%
Produce un texto expositivo corto de alguno de los subtipos abordados	8	10	2	0	25,00%	25,00%	25,00%	0,00%
TOTAL	32	40	8	0	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

Fuente: el autor (2019).

Los estudiantes E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 y E18 lograron reconocer la importancia de los textos expositivos en la vida cotidiana. Esto porque en las actividades propuestas en la unidad didáctica se les solicitaba que presentaran, a través de textos expositivos, algún tipo de información relacionada con situaciones comunes del diario vivir; a través de tales ejercicios, los estudiantes pudieron valorar la relevancia de esta tipología textual. Razón de lo anterior se encuentra en algunos señalamientos hechos por los estudiantes en la discusión de grupo:

E17: “Los textos expositivos son muy importantes en la vida diaria, ya que permiten explicar cualquier tipo de información de manera precisa, lo que hace que aquello que se desea conocer más fácil de comprenderse. Además, gran parte del tiempo usamos textos expositivos para presentar hechos que ocurren normalmente”.

E18: “Los textos expositivos están presentes en la mayoría de las actividades que hacemos todos los días; además, permiten dar a conocer diferentes temas de forma clara, lo que hace que nosotros seamos capaces de aprenderlos”.

El reconocimiento de la importancia de dicha tipología textual por parte de los estudiantes, les permitió una mayor conciencia de la necesidad de una apropiación pertinente de la misma, ya que de acuerdo con Pérez (2011), con este tipo de textos se informa sobre algo a alguien con el propósito de hacer comprensible el fenómeno comunicado mediante la ruta dada por la introducción, el nudo y la conclusión.

En relación con el reconocimiento de la estructura y características del texto expositivo, los estudiantes E7, E8, E11, E12, E15 y E18 obtuvieron un desempeño excelente y los estudiantes E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E13, E14, E16 y E17, sobresaliente, lo que indicó que las actividades diseñadas e implementadas promovieron la identificación estructural y característica de tal tipología textual en los estudiantes. Dentro de lo manifestado por los estudiantes, a propósito de lo mencionado, se registró:

E6: “En mi caso, no tenía claridad que un texto expositivo tuviera una estructura y unas características. Yo tenía una idea que era como cualquier otro texto. Pero con las actividades que hicimos en clase, me di cuenta que sí las tienen y que son muy importantes tenerlas en cuenta al momento de escribir sobre el tema que se desea presentar”

E13: “En el bachillerato había visto algo del texto expositivo, pero hasta ahora pude comprender bien sobre la estructura y las características que tiene. Esto me va a ayudar a escribir mejor, porque ya tengo claro que son importantes [sic].

La capacidad para reconocer la estructura y las características del texto expositivo, en los estudiantes, les hace más conscientes de la tipología textual abordada; además, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), se puede señalar que, al lograr una claridad en la constitución característica del texto expositivo, la explicación de la información, por parte del escritor, será dada de una manera pertinente en cuanto a su estructuración y redacción, lo que evitaría la mixtura textual tipológicamente hablando.

En lo que tuvo que ver con la identificación de los distintos subtipos de textos expositivos en contextos diversos, los estudiantes E5, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 y E18 obtuvieron un desempeño excelente y el nivel sobresaliente fue ocupado por E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10 y E20, lo que mostró que, una vez reconocida la estructura y características de la tipología textual mencionada, el proceso de subtipificación de textos expositivos fue más sencillo, debido a la claridad relacional lograda a través de las actividades desarrolladas. Así mismo, la apropiación de esta subtipología por parte de los estudiantes, facilita la presentación de la información en el texto, ya que, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), esta tipología textual no presenta una superestructura común, lo que hace que la información sea presentada desde subtipos particulares.

Ahora bien, en lo propio a la producción de un texto expositivo corto de alguno de los subtipos abordados, los indicadores de desempeño dejaron ver un progreso meritorio en tanto que diez y ocho estudiantes llevaron a cabo la tarea de manera suficiente, a excepción de E3 y E19. Las subtipologías empleadas se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 20: Subtipología empleada por los estudiantes en sus escritos

SUBTIPOLOGÍA	CANTIDAD	%
Definición/Descripción	12	60,00%
Comparación/ contraste	6	30,00%
Pregunta-respuesta	2	10,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

En ese sentido, se evidenció que doce estudiantes: E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E15, E16, E18 y E19 optaron por la subtipología *Definición/descripción*, en tanto que es a la que regularmente han estado expuestos, ya que sus escritos, siguiendo a Álvarez y Ramírez (2010), trataban de explicar el tema según la secuencia qué es y cuáles son sus características. Los estudiantes E1, E2, E3, E13, E14 y E20 optaron por la *comparación/contraste* en sus textos, ya que presentaban similitudes y diferencias en la información expuesta. Los estudiantes E7 y E17 eligieron la *pregunta-respuesta*, debido, que, en sus escritos, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), formularon la necesidad de saber y luego explicar el contenido del tema propuesto.

5.3.2 Unidad 2: Planeando mi texto

Tabla 21: Desempeños de los estudiantes tras la unidad 2

DESCRIPTOR	EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE	% EXCELENTE	% SOBRESALIENTE	% ACEPTABLE	% DEFICIENTE
Identifica los distintos tipos de planes y clases de planificación textual	5	13	2	0	20,83%	27,66%	20,00%	0,00%
Establece un tópico particular, una audiencia específica y el propósito de un texto expositivo corto	6	11	3	0	25,00%	23,40%	30,00%	0,00%
Genera, selecciona y organiza las ideas e información para la elaboración del esquema del texto expositivo	7	12	2	0	29,17%	25,53%	20,00%	0,00%
Diseña el plan a seguir para la generación de un texto expositivo	6	11	3	0	25,00%	23,40%	30,00%	0,00%
TOTAL	24	47	10	0	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

Fuente: el autor (2019).

En cuanto a la identificación de los distintos tipos de planes y clases de planificación textual, el nivel de desempeño en este descriptor fue plausible en tanto que los estudiantes E7, E8, E11, E15 y E17 lograron el nivel excelente y los estudiantes E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16, E18 y E20, se ubicaron en el sobresaliente, lo que permitió evidenciar la apropiación de la tipología y clasificación de planes para la composición textual, los cuales, de acuerdo con Martínez (2011), serían: planes procedimentales, planes de contenido y planes para componer. En esa perspectiva, se puede mencionar que este resultado porcentual se logró debido a la apropiación de la clasificación tipológica de los procedimientos empleados en la planificación textual por los estudiantes mediante las actividades propias de la unidad didáctica. No obstante, los estudiantes E3 y E19 registraron dificultades en lo que tiene que ver con dicha identificación; entre los señalamientos expuestos en la post-sesión, se registraron los siguientes:

E 2: “Yo no sabía que existían distintas clases de planificación para escribir y ahora que los conozco creo que realmente son muy importantes para poder realizar un buen escrito”.

E 3: “La verdad hasta ahora aprendí sobre las clases de planificación, pues no lo había visto en el colegio y aunque el tema es nuevo y algo complejo, es importante ya que ayudan a escribir mejor”.

En relación con el establecimiento de un tópico particular, una audiencia específica y el propósito de un texto expositivo corto, los estudiantes E5, E7, E8, E11, E15 y E17 lo llevaron a cabo de manera excelente y fue ejecutado de manera sobresaliente por E1, E2, E4, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E16 y E18, lo que dejó ver que en este porcentaje se encuentran posibles escritores expertos, quienes dan razón la situación comunicativa del escrito. Sin embargo, en los estudiantes

E3, E19 y E20 se evidenciaron, según Arroyo y Salvador (2005) y con Martínez (2011) dificultades relacionadas con el desconocimiento del tema, la audiencia, la formulación de propósitos y objetivos y la adecuación en la forma y contenido del texto.

A nivel de la generación, selección y organización de las ideas y la información para la elaboración del esquema del texto solicitado, se registró un desempeño fue satisfactorio por parte de E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 y E20, lo cual indica que los estudiantes, de acuerdo con Vieiro (2007), fueron selectivos en la búsqueda de información en su memoria a largo Plazo, así como de la información adicional relacionada con la temática del texto y de su correspondiente selección y jerarquización, lo que permitió dar razón a la situación comunicativa del escrito por efectuarse. Sólo E3 y E19 mostraron un nivel aceptable en este descriptor, lo que evidenció la limitación, siguiendo a Arroyo y Mata (2005), en el subproceso de planificación en tanto generación del contenido, organización y estructuración del mismo en función de los conocimientos del escritor y la misma formulación de los objetivos, lo que permitió señalar que a este grupo pertenecen los escritores más novatos. En relación con lo mencionado, se presentan algunas apreciaciones de los estudiantes:

E11: “Para mí la selección y organización de la información no fue muy complicada porque tenía conocimientos del tema, ya que es uno de los que más me llama la atención y esto permitió saber qué escribir y dónde conseguir más información sobre las apps más utilizadas”.

E 19: “A mí me costó un poco más poder seleccionar la información que iba a utilizar en el escrito porque hay bastante del tema, además, no tenía claro el objetivo del escrito y esto hizo que no me enfocara bien en lo que quería escribir”

En lo que tiene que ver con el diseño del plan a seguir para la generación de un texto, se encontró que los estudiantes E5, E7, E8, E11, E15 y E17 consiguieron una valoración excelente y E1, E2, E4, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E16, sobresaliente, lo que permite deducir que la apropiación de los diferentes tipos de planes para la elaboración del esquema textual, trabajados en la unidad didáctica, fue efectiva y, por ende, según Flower y Hayes (s.f), “la representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p.7), será pertinente y dará respuesta al problema retórico y a la situación comunicativa. Adicionalmente, se evidenció que en los estudiantes E3, E19 y E20 se presentan inconvenientes en cuanto a la elaboración de un plan pre escritural, ya que

con los esquemas realizados no se daba respuesta al tópico, la audiencia y los objetivos del texto solicitado, lo que llegó a indicar que los escritos de este grupo de estudiantes mostrarían debilidades relacionadas con la unidad, la secuenciación y el progreso temático del texto.

Dentro de los planes, a modo de esquemas, que se registraron, los de mayor escogencia y elaboración se relacionan a continuación:

Tabla 22: Tipos de plan de mayor escogencia por los estudiantes

TIPO DE PLAN	CANTIDAD	%
Mapa conceptual	7	35,00%
Lluvia de ideas	10	50,00%
Red de palabras - agrupamientos asociativos	3	15,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

De lo anterior se evidencia que los estudiantes han tenido más cercanía a la lluvia de ideas y al mapa conceptual como tipologías de diseño del plan de escritura, lo cual facilita el proceso de planificación textual en lo relacionado con la elaboración del esquema del texto y por ende redundará en la textualización y en la calidad del mismo.

5.3.3 Unidad 3: Textualizando, ando.

Tabla 23: Desempeños de los estudiantes tras la unidad 3

DESCRIPTOR	EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE	%			
					EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE
Identifica las distintas normas de textualidad en tanto unidad, coherencia y cohesión	2	10	5	3	11,11%	26,32%	27,78%	0,00%
Establece los mecanismos de organización textual en el escrito	3	9	6	2	16,67%	23,68%	33,33%	0,00%
Textualiza el esquema de planificación elaborado previamente	6	9	4	1	33,33%	23,68%	22,22%	0,00%
Elabora borradores previos a la versión final del texto	7	10	3	0	38,89%	26,32%	16,67%	0,00%
TOTAL	18	38	18	6	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

Fuente: al autor (2019).

Los estudiantes E7 y E15 lograron identificar de manera excelente, las distintas normas de textualidad, mientras que E1, E2, E4, E5, E9, E10, E11, E14, E15 y E17, se ubicaron en el nivel sobresaliente. Dichos estudiantes fueron capaces de reconocer tales normas en la actividad de

identificación y clasificación a partir del ejercicio desarrollado, las cuales permitieron que esta porción de la muestra lograra apropiarse, según Cassany (1997), lo relacionado con las propiedades textuales: la adecuación, la coherencia y la cohesión, en tanto situación del escrito, el registro, la pertinencia y relevancia de la información y la secuenciación del texto.

Los estudiantes E4, E6, E8, E12 y E13 registraron un comportamiento aceptable en esta tarea, lo que mostró que, aunque se alcanzó el objetivo de forma elemental, aún se presentaban inconsistencias relacionadas con la cantidad y la calidad de la información presentada y la adecuación textual en términos de estilo, registro y propósito del texto.

No obstante, los estudiantes E3, E19 y E20 obtuvieron un nivel deficiente en la identificación de las normas de textualidad, en lo concerniente a la unidad, la coherencia y la cohesión textuales, en razón de la dificultad para su lograr una relación pertinente en términos de la calidad y la cantidad de la información, la progresión temática y la respuesta a la situación comunicativa. En torno a este indicador, se presentan ciertas intervenciones emitidas en la sesión posterior a la implementación de la unidad didáctica:

E13: “Al comienzo se veía complejo el tema. A mí se me dificultó un poco lo del manejo de la calidad de la información. Pero con las actividades desarrolladas se hizo más sencillo y esto permitió que pudiera aprender realizar un buen escrito”.

E8: “Para mí la mayor dificultad fue la identificar las reglas de la textualización para poderlas aplicar a mi escrito”.

En cuanto a los mecanismos de organización textual, se registraron los estudiantes E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10, E11, E13, E14, E15 y E17 con un desempeño óptimo, lo que permitió establecer una relacionalidad con los hallazgos del descriptor anterior, en lo que tiene que ver con la habilidad para establecer sendos mecanismos. Los estudiantes E4, E6, E8, E12, E16, E20, dieron razón aceptable de este descriptor, ya que se presentaron ciertas dificultades relacionadas con la confusión de algunos mecanismos y normas de textualidad (cohesión coherencia, adecuación), la estructuración textual y las marcas de enunciación. Los estudiantes E3 y E19 consiguieron un resultado deficiente, en tanto limitación conceptual y procedimental de los mecanismos de organización textual en tanto características, normas, marcas y tipos, lo que muestra como

evidencia, de acuerdo con Pérez (2016), que los escritores novatos, no son conscientes de los mecanismos textuales necesarios para la composición escrita, debido en gran medida al escaso énfasis del subproceso de la textualización en la escuela.

En relación con la textualización del esquema de planificación elaborado previamente, los estudiantes E5, E7, E8, E11, E15 y E17 se ubicaron en el nivel de desempeño excelente, y E1, E2, E6, E9, E10, E12, E13, E14, E18, sobresaliente, se ubicaron en un nivel de desempeño plausible en tanto que fueron capaces de desarrollar el plan previo en términos de situación escritural, estilo, propósito y registro, así como de buen uso de la calidad y cantidad de la información presentada en el texto, con lo que se evidenció, según Pérez (2016), que este conjunto de estudiantes se ubicarían en el grupo de escritores expertos, ya que “prestan atención a los mecanismos de coherencia textual, en tanto pertinencia de la información y a la manera de comunicarla y por ende, logran escritos cohesionados.

Los estudiantes E4, E8, E16, E20, consiguió un nivel aceptable, ya que, aunque efectuaron el proceso de textualización del esquema previo, se evidenciaron algunas inconsistencias en la continuidad lógica en el desarrollo de la temática del escrito. Sólo el estudiante E3 no fue capaz de llevar a cabo la textualización del plan esquemático de manera apropiada en lo relacionado con la adecuación textual, la continuidad lógica y la calidad y cantidad de información registrada. En este porcentaje, siguiendo a Pérez (2016), se encontraron escritos que no evidencian relaciones semánticas sólidas y además son poco comprensibles para el lector.

En cuanto a lo manifestado, los estudiantes señalaron en la discusión posterior a la implementación de la unidad didáctica lo siguiente:

E11: “El haber diseñado el esquema me facilitó la escritura del texto, pues me permitió enfocarme en la información que quería presentar y sobre todo cómo lograr una relación entre la calidad y la cantidad sin descuidar el objetivo del texto”

E20: “En mi caso todavía tengo dificultades para poder redactar bien un escrito; aunque realicé el esquema, que fue de gran ayuda, me es difícil centrarme en la información que quiero colocar y en su continuidad a lo largo del texto”.

En lo que respecta al descriptor de *Elabora borradores previos a la versión final del texto*, los estudiantes E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 y E18 efectuaron de manera suficiente textos intermedios teniendo en cuenta, de acuerdo con Álvarez (2010), el registro, la intención y el público, así como lo relacionado con las relaciones de cohesión y coherencia y la progresión textual misma. Los estudiantes E3, E19 y E20 elaboraron borradores previos al texto final con algunas inconsistencias en cuanto a la situación comunicativa, el tratamiento de la información y a “las relaciones entre ideas y/o proposiciones” (Álvarez, 2010. P. 53), lo que hizo que su desempeño fuera aceptable.

5.3.4 Unidad 4: A revisar el texto se dijo.

Tabla 24: Desempeños de los estudiantes tras la unidad 4.

DESCRITOR	EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE	% EXCELENTE	% SOBRESALIENTE	% ACEPTABLE	% DEFICIENTE
Identifica las distintas limitaciones relacionadas con el problema retórico en los borradores	4	10	4	2	33,33%	35,71%	26,67%	0,00%
Analiza y resuelve problemas textuales presentes en los borradores elaborados.	5	8	5	2	41,67%	28,57%	33,33%	0,00%
Elabora la primera versión del texto a partir de la revisión efectuada	3	10	6	1	25,00%	35,71%	40,00%	0,00%
TOTAL	12	28	15	5	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

Fuente: el autor (2019).

Los estudiantes E7, E11, E15 y E17 obtuvieron un nivel de desempeño excelente, en relación con la identificación de las limitaciones relacionadas con el tema, el propósito y el público destinatario del texto construido previamente a modo de borrador; esto indica un alto nivel de apropiación de los constructos teóricos relacionados con el problema retórico. Los estudiantes E1, E5, E6, E8, E9, E12, E13, E14, E16 y E18 alcanzaron un nivel sobresaliente en este descriptor, lo que dejó ver que lo referente a los elementos constitutivos de la situación comunicativa fueron apprehendidos de forma suficiente por este porcentaje a través de las actividades implementadas, en ese sentido, la identificación de los inconvenientes propios del problema retórico no ostentó mayor dificultad en las tareas correspondientes.

Los estudiantes E2, E4, E10 y E20 lograron un resultado aceptable en tanto que no hubo una identificación consistente de las limitaciones propias del problema retórico en tanto relacionalidad entre tema, objetivos y lector del texto, a modo de desarrollo integrativo. Si bien es cierto que se logró reconocer algunas de éstas, también lo es que en algunos casos hubo confusión entre los

elementos constitutivos de la situación comunicativa del texto, lo cual incidió en el desempeño de este grupo. Los estudiantes E3 y E19 no identificaron tales limitaciones textuales; lo anterior permitió inferir, según Martínez (2011), que “no son conscientes de la adecuación textual y por lo tanto no la emplean en sus composiciones escritas” (p. 108), lo que les imposibilita poderlas identificar de manera concreta. En torno a lo anterior, se mencionó en la sesión de discusión:

E3: “El inconveniente que pude experimentar para identificar las limitaciones del problema retórico tuvo que ver con que no tengo claridad todavía con esta temática y por lo mismo mi desempeño no fue bueno”.

E7: “Si no hay una buena apropiación de la temática del problema retórico no se puede realizar un buen trabajo de identificación de las mismas en el texto. En mi caso este tema fue sencillo y logré aprenderlo fácil con las actividades trabajadas y por eso no tuve complicación”.

En consideración con el análisis y resolución de problemas textuales presentes en los borradores elaborados, se puede apreciar que los estudiantes E7, E8, E11, E15, E17 alcanzaron un desempeño excelente en tanto reconocimiento de las dificultades relevantes en sus escritos a saber: coherencia, cohesión y adecuación. Por su parte los estudiantes E1, E2, E9, E10, E12, E14 y E16 lograron un nivel de desempeño sobresaliente, en cuanto que fue capaz de dar solución a las problemáticas identificadas en sus textos en lo relacionado con las normas de textualidad y los mecanismos de organización textuales, desde el análisis reflexivo. El total anterior, siguiendo a Martínez (2011) “Maneja estrategias claras para la superación de dificultades en la composición” (p.108).

Los estudiantes E4, E5, E6, E14 y E20 se ubicaron en el nivel aceptable, y los estudiantes E3 y E19, en el insuficiente, quienes registraron dificultades en relación con este descriptor. Por su parte los estudiantes que lograron un desempeño aceptable, aunque realizaron un análisis de reconocimiento y resolución de problemas textuales en el escrito elaborado, éste fue limitado y permitió evidenciar dificultades para solucionar problemáticas de cohesión, coherencia, adecuación textual. Sólo para los estudiantes E3 y E19 la apropiación de los constructos no fue suficiente, ya que no se logró un nivel de competencia adecuado en el descriptor particular. En ese orden de ideas, se pudo constatar, que este porcentaje de estudiantes presenta una identificación limitada de los problemas existentes en el escrito en tanto estructura y contenido, al igual que no

son conscientes de los procesos de coherencia, cohesión ni adecuación textual y por ende no lograr llevar a cabo tareas de análisis y reconocimiento de las problemáticas textuales en un escrito.

Ahora bien, en lo concerniente a la elaboración de la primera versión del texto desde la revisión efectuada, se puede mencionar que los estudiantes E1, E2, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15 y E17 llevaron a cabo esta tarea de forma meritoria, en tanto niveles de desempeño excelente y sobresaliente, lo que permitió evidenciar la relación propia con el descriptor anterior, en cuanto a la misma cifra, la cual logró un análisis y la resolución de problemas textuales adecuados en el texto realizado previamente y a partir de esto, la construcción de una versión preliminar del texto final fue más efectiva, ya que los estudiantes se apropiaron del proceso de regulación y autoregulación que conduce a obtener un aprendizaje de lo valorado y tomar conciencia de las actividades de la escritura (planificar, textualizar y revisar” (Martínez, 2011, p. 113).

Los estudiantes E4, E5, E6, E14, E19 y E20 consiguieron un resultado aceptable, lo cual evidenció que aún se presentan algunas dificultades en relación con la posibilidad de “controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la escritura” (Avendaño, 2009, p. 21), desde tareas de metareflexión en torno a los escritos llevados a cabo. Sólo E3 no fue capaz de alcanzar el logro propuesto, puesto que no pudo encontrar las problemáticas que presentaba el texto, ni llevar a cabo el abordaje de las correcciones necesarias para poder efectuar, de manera suficiente, el primer borrador de la versión final del texto; aunque realizó un texto previo al escrito definitivo, éste continuaba registrando inconvenientes tanto de forma como de contenido, lo cual siguiendo a Martínez (2011), se puede dar, ya que este tipo de escritores, especialmente los novatos, “perciben la tarea de revisión como un ejercicio superficial del texto y sólo atienden a la forma del mismo”. (p.108). Algunas apreciaciones en torno a lo señalado se registraron en el grupo de discusión post-sesión:

E9: “Revisar los textos permite darse cuenta de los errores cometidos durante la redacción y siempre va a ser necesario; es más cada vez que uno vuelve a leer el texto, siempre van a aparecer errores y esto es interesante porque uno ya los puede identificar mejor y así al final poder presentar un buen texto”.

E4: “Estas sesiones me sirvieron para aprender a revisar un texto. Es algo complicado porque se requiere de práctica y experiencia, pero al final uno se da cuenta que sí se puede”

E3: Soy consciente que me falta mucho por mejorar en la redacción de escritos; para mí no ha sido muy fácil el escribir un texto, aunque he mejorado en comparación con el principio, creo que tengo algunas dificultades que debo trabajar más”.

5.3.5 Unidad 5: A editar el texto se dijo.

Tabla 25: Desempeños de los estudiantes tras la unidad 5

DESCRIPTOR	EXCELENTE	SOBRESALIENTE	ACEPTABLE	DEFICIENTE	% EXCELENTE	% SOBRESALIENTE	% ACEPTABLE	% DEFICIENTE
Identifica y analiza las limitaciones persistentes en el último borrador elaborado	8	8	4	0	32,00%	30,77%	44,44%	0,00%
Revisa y evalúa la situación comunicativa, la adecuación, la unidad, la coherencia y la cohesión del último borrador	7	10	3	0	28,00%	38,46%	33,33%	0,00%
Edita el texto expositivo solicitado	10	8	2	0	40,00%	30,77%	22,22%	0,00%
TOTAL	25	26	9	0	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

Fuente: el autor (2019).

En lo relacionado con la identificación y análisis de las limitaciones persistentes en el último borrador elaborado, se encontró que E1, E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 y E18, alcanzaron un desempeño suficiente en tanto niveles de excelente y sobresaliente de igual proporción, lo que permitió entrever la apropiación de los constructos relacionados con los parámetros de evaluación y revisión textual en tanto forma y contenido. Así mismo, con lo anterior se puede evidenciar el proceso de monitoreo, en tanto que este grupo de estudiantes fue capaz de “controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos de la escritura” (Avendaño, 2009, p. 21), que permitieron la cualificación de la versión final del texto elaborado. No obstante, E3, E6, E19 y E20 lograron un nivel de desempeño aceptable en este indicador, lo que muestra que, el trabajo efectuado presentó algunas inconsistencias en lo relacionados con la identificación y análisis de los problemas textuales, particularmente en cuanto a la cohesión y la coherencia.

Ahora bien, E7, E8, E11, E12, E14, E15 y E17 alcanzaron un trabajo excelente en cuanto a la revisión y evaluación de la situación comunicativa, la adecuación, la unidad, la coherencia y la

cohesión en el último borrador, lo que permitió ver que en este porcentaje se consolida un grupo de posibles escritores expertos, en tanto que, según Martínez (2011), leen varias veces el texto producido con el propósito de mejorar su forma y contenido. E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E13, E16, y E18 obtuvieron un desempeño sobresaliente, lo que demostró que la apropiación de las estrategias cognitivas y metacognitivas de revisión textual.

Únicamente los estudiantes E3, E19 y E20 lograron un resultado aceptable, lo cual indicó que aún persisten ciertas dificultades en lo relacionado con la detección y tratamiento de problemáticas textuales. A propósito de lo citado, a continuación, se presentan algunas intervenciones efectuadas en la discusión post-sesión:

E6: “En esta sesión me pude dar cuenta de la importancia de las fases anteriores que se trabajaron en las clases. Específicamente en esta última fase, se puede ver que ha sido un trabajo progresivo desde la planeación hasta la revisión y haberlas trabajado va a dar razón de mejores escritos”.

E:14: “Las actividades desarrolladas en clase me ayudaron a ser más conciente de los errores textuales que cometía cuando escribía y también a darme cuenta de que siempre hay que volver a revisar los textos para que cumplan con los requisitos”.

E19: “Aún se me dificulta un poco identificar problemas de coherencia y cohesión en un texto, debo practicar más lo relacionado con la revisión y edición del escrito”

Finalmente, en lo referente al indicador *Edita el texto expositivo solicitado*, los estudiantes E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 y E20 obtuvieron un resultado satisfactorio, ya que fueron capaces de integrar los descriptores anteriores de manera adecuada con lo correspondiente a la edición del escrito, lo que permitió evidenciar, siguiendo a Martínez (2011), sus “niveles de control y de posibilidades de decir qué se hace en cada subproceso de la escritura” (p.109), y de qué manera se debe efectuar para conseguir un texto que responda a las exigencias solicitadas. Sólo los estudiantes E3 y E19, se ubicaron en el nivel aceptable de desempeño, lo cual permitió vislumbrar algunas dificultades en cuanto a que, de acuerdo con Martínez (2011), continúan percibiendo la tarea de la revisión como algo superficial y por ende tal dificultad incide notoriamente en el proceso de la edición, ya que no logra el objetivo formulado en cuanto a lo demandado en el final texto que se debe elaborar.

5.4 Análisis e interpretación de la conducta de salida

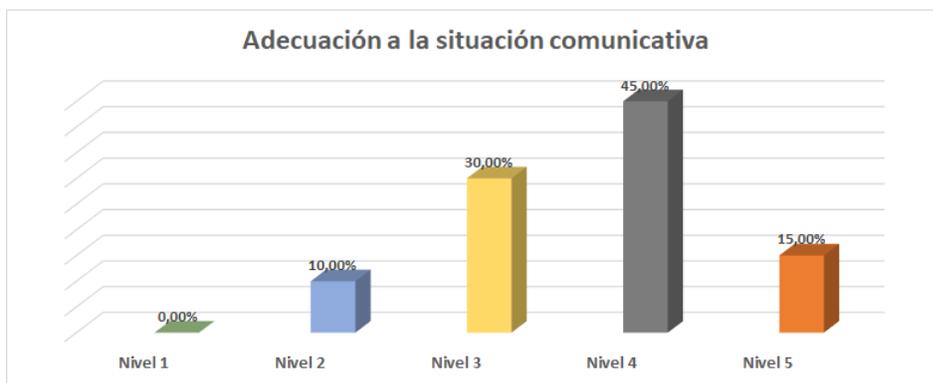
La conducta de salida correspondió a la composición de un texto expositivo, similar al solicitado en la prueba diagnóstica, en el cual los estudiantes debían presentar las ventajas y desventajas del último dispositivo de telefonía celular en relación con las versiones anteriores, desde unos indicadores de comparación proporcionados y unos parámetros exigidos. Para su valoración, nuevamente, se tuvieron en cuenta los criterios planteados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013).

En la sección de anexos se presentan varias muestras de los textos producidos por los estudiantes según en nivel de desempeño alcanzado. (Ver apéndice 9).

5.4.1 Adecuación a la situación comunicativa – Competencia sociolingüística-

En cuanto al desempeño de la competencia sociolingüística, se tuvo presente: el objetivo del texto, la pertinencia del tema, el registro lingüístico y la objetividad en el desarrollo del texto. Así las cosas, se muestran los siguientes resultados:

Figura 10: Adecuación a la situación comunicativa



Fuente: el autor (2019)

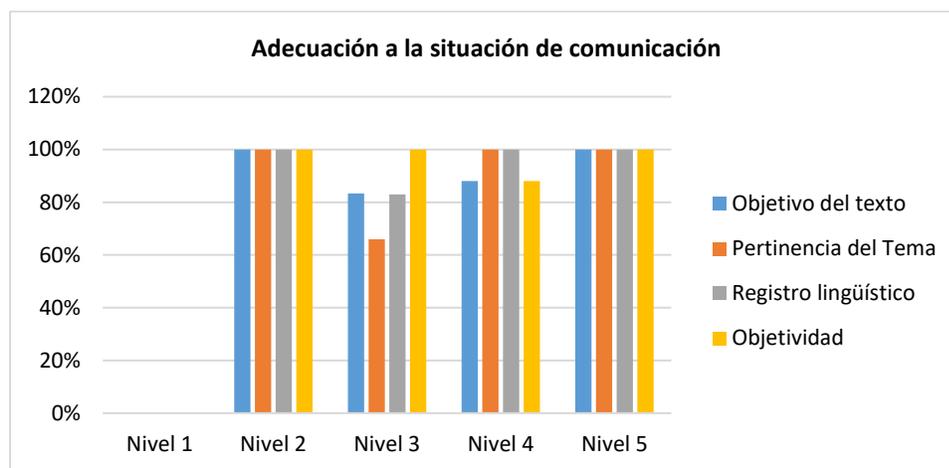
Tabla 26: Niveles de desempeño en adecuación a la situación comunicativa

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	0	0,00%
Nivel 2	2	10,00%
Nivel 3	6	30,00%
Nivel 4	9	45,00%
Nivel 5	3	15,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

A continuación, se relacionan los resultados generales:

Figura 11: Niveles en las categorías de adecuación a la situación de comunicación



Fuente: el autor (2019).

Nivel 1

Como se puede apreciar, en este nivel no se ubicó ningún estudiante, lo que indica que las actividades diseñadas y efectuadas permitieron que el grupo de estudiantes que había obtenido dicha valoración en la prueba diagnóstica lograra un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño, lo que muestra, también la pertinencia de la intervención pedagógica en lo referente al mejoramiento de la competencia sociolingüística de los estudiantes, en lo particular a la formulación del objetivo, la pertinencia del tema, el registro lingüístico y la objetividad del texto.

Nivel 2

Luego de la intervención pedagógica, se ubicaron en este nivel dos estudiantes E3 y E19, , en comparación con los diez estudiantes, situados en el mismo nivel en la prueba diagnóstica; de lo anterior, se puede señalar que las actividades propuestas promovieron un avance de los estudiantes en lo que atañe al mejoramiento de la adecuación en tanto situación comunicativa; no obstante, dicho grupo continuó presentando algunas problemáticas relacionadas con la formulación del objetivo del texto, la calidad y cantidad de la información expuesta en el mismo a nivel de pertinencia temática, registro lingüístico y objetividad en el desarrollo del tema. Lo señalado anteriormente muestra, de acuerdo con Martínez (2011), que, aunque se registró un progreso, aún existen ciertas dificultades relacionadas con los informantes la adecuación de la situación de comunicación.

Nivel 3

Este nivel presentó un incremento de dos estudiantes, sobre el arrojado en la prueba diagnóstica, cuatro estudiantes, ya que seis de ellos: E1, E4, E6, E9, E10, E20 lograron tal nivel de desempeño, lo que da cuenta de lo positivo de la implementación de la propuesta pedagógica, en tanto que el escrito realizado cumplió, aunque no plenamente, con la tipología solicitada, así como con la pertinencia temática en tanto cantidad y calidad de la información (Álvarez, 2010); así mismo, se evidenció una mejor incorporación y empleo de un registro más elaborado, al igual que un tratamiento más objetivo de la temática abordada, a partir de un mayor empleo de la forma impersonal, tercera persona, en la exposición de la información.

Nivel 4

En este nivel se observa un incremento significativo de estudiantes que lograron un desempeño satisfactorio, representado en nueve estudiantes E2, E5, E8, E11, E12, E13, E14, E16, E18, en contraste con sólo uno de ellos, que consiguió ubicarse en este nivel en la prueba diagnóstica. Dicho progreso permite señalar que las actividades implementadas en las unidades didácticas

coadyuvaron en el mejoramiento sustancial de los estudiantes en lo propio a la competencia sociolingüística y por tal razón, este nivel expone un crecimiento mayúsculo en porcentaje.

En lo que respecta al objetivo del texto, este porcentaje presentó un adelanto sobresaliente en cuanto a la exposición de la información en tanto planteamiento temático, desarrollo de contenido y cierre. Así mismo, se evidenció una mayor utilización de “ejemplos, gráficas fechas, números...y demás recursos de ilustración” (Niño, 2010, p. 121), lo que permitió evidenciar su evolución. De igual manera, se vio un progreso en la pertinencia del tema, en tanto tratamiento suficiente de la cantidad y calidad de la información, así como de una selección adecuada del registro lingüístico en tanto empleo de la forma impersonal discursiva. La objetividad del texto fue meritoria, puesto que se presentó la información de manera centrada.

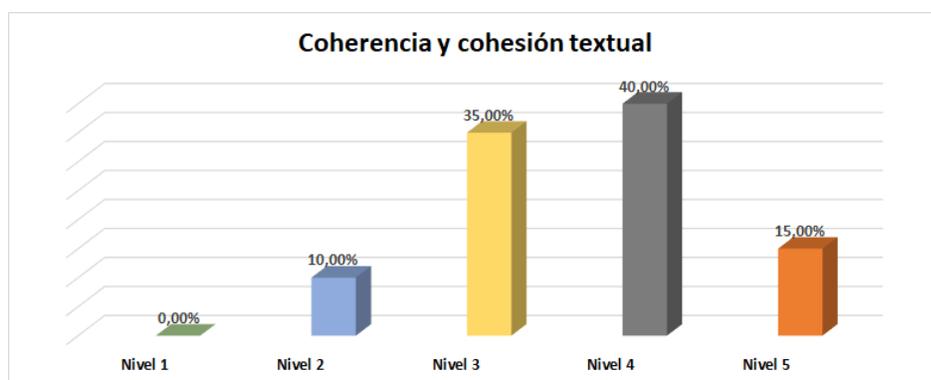
Nivel 5

Este nivel se presenta como un referente fehaciente del mejoramiento por parte de los estudiantes en los procesos de composición escrita, ya que en la prueba diagnóstica no se había ubicado ningún estudiante. Luego de la implementación de la propuesta, tres estudiantes, E7, E15, E17, lograron este desempeño en los textos producidos. En cuanto al objetivo del escrito y la pertinencia del mismo, se encontró que los textos lograron su acometido, en tanto tipología textual, desarrollo temático e información relevante; tales indicadores muestran, que estos estudiantes, siguiendo a Vieiro (2007), son concretos en la expresión del significado de los textos a partir de los requerimientos hechos, en cuanto a la situación comunicativa. Este hallazgo reveló la pertinencia de la propuesta pedagógica implementada en el fortalecimiento del proceso de composición escrita, desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.

5.4.2 Coherencia y cohesión textual – Competencia discursiva-

En lo que atañe al nivel de coherencia y cohesión de la competencia discursiva, se tuvo en cuenta en la valoración de los textos: el progreso y coherencia de la información, la estructura del texto y el uso de organizadores textuales y conectores. En la siguiente gráfica se exponen los resultados generales por niveles de desempeño.

Figura 12: Coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019).

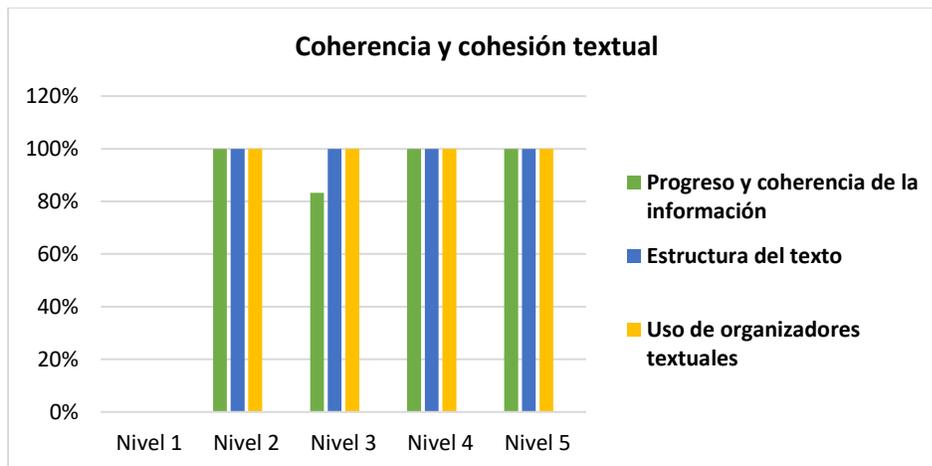
Tabla 27: Niveles de desempeño en coherencia y cohesión textual

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	0	0,00%
Nivel 2	2	10,00%
Nivel 3	7	35,00%
Nivel 4	8	40,00%
Nivel 5	3	15,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

A continuación, se presentan los hallazgos

Figura 13: Niveles en las categorías de coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019).

Nivel 1

Como se puede apreciar, en este nivel no se ubicó ningún estudiante, lo que indicó que la implementación de la propuesta permitió que los cinco estudiantes, que habían obtenido dicha valoración en la prueba diagnóstica lograra un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño, lo que deja ver, la pertinencia y efectividad de la intervención en lo que atañe al fortalecimiento de la competencia sociolingüística de los estudiantes, en relación con la composición de textos escriturales expositivos.

Nivel 2

Luego de la intervención pedagógica, se ubicó, únicamente, en este nivel los estudiantes E3 y E19, en comparación con los diez ubicados en el mismo horizonte en la prueba diagnóstica. De lo expuesto, se puede mencionar que las actividades implementadas coadyuvaron en el mejoramiento de los procesos de coherencia y cohesión textual. Sin embargo, E3 y E19 continuaron presentando varios inconvenientes relacionados con el progreso y coherencia de la información, la estructura del texto y el uso de organizadores textuales. Lo citado pone en evidencia, siguiendo a Martínez (2011) que, aunque se logró un avance, aún los estudiantes ostentan cierta dificultad para “mantener la coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación”. (p.46).

Nivel 3

El incremento de este nivel fue notorio en comparación con el registrado en la prueba diagnóstica, ya que siete estudiantes, correspondientes a E1, E2, E4, E6, E9, E10, E20, se ubicaron en dicho nivel, lo que permitió entrever la efectividad de la propuesta implementada en lo que tiene que ver con la competencia discursiva, ya que hubo una evolución considerable en la progresión de la información expuesta en los textos, en la presencia y desarrollo de los apartados de la tipología solicitada y en el uso de organizadores textuales. No obstante, a pesar de la mejoría, aún se registran algunas falencias en los escritos de los estudiantes en cuanto al progreso y la coherencia de la información, particularmente en la percepción del texto como una unidad, que evidencia, de acuerdo con Pérez (2016) que emplean de manera limitada la referencia, los marcadores textuales y las relaciones semánticas en el texto.

Nivel 4

Este nivel muestra un crecimiento relevante, pues de un estudiante, E7, ubicado en este rango en la prueba de entrada, se llegó a ocho, E2, E5, E8, E11, E12, E13, E14, E16, en la conducta de salida. Lo que indica que hubo un aumento de 8 estudiantes posicionados en este nivel en contraste con los resultados iniciales. El avance obtenido, es una muestra fehaciente de la pertinencia de las actividades diseñadas e implementadas a través de la propuesta pedagógica, en tanto fortalecimiento de la competencia discursiva de los estudiantes, particularmente en lo que tiene que ver con la coherencia, la cohesión y la unidad textual.

En ese orden de ideas, se pudo evidenciar un mejoramiento de la cantidad, calidad y pertinencia de la información expresada, así como de la progresión temática a modo de unidad textual, enmarcada en el desarrollo de los apartados; de igual manera, se pudo observar la presencia de los elementos constitutivos y estructurales propios de la tipología expositiva, a saber: introducción, comparación, conclusiones. En cuanto a los organizadores textuales, se notó que hubo una utilización adecuada; entre los más empleados se relacionan los de adición, causa-consecuencia, ejemplificación, contraste y conclusión. Siguiendo a Pérez (2016), este porcentaje de estudiantes

podría iniciar a hacer parte de los escritores expertos, ya que prestan atención a los mecanismos de coherencia textual, en tanto pertinencia de la información y la forma de comunicarla.

Nivel 5

Los resultados obtenidos en este nivel se presentaron como una evidencia preponderante del mejoramiento de los estudiantes en lo relacionado con los procesos de composición textual, ya que, en contraste con la prueba diagnóstica, donde no se había registrado ningún estudiante en este lugar, ahora se encuentran tres, E7, E15 y E17, lo cual indica que, tras la implementación de la propuesta, estos estudiantes obtuvieron el máximo nivel de valoración en sus escritos. De lo anterior se pudo notar la pertinencia de las actividades diseñadas e implementadas en relación con el fortalecimiento de la competencia lexical. En ese sentido, se mostró en los escritos una jerarquización y progresión temática e informativa adecuada; así mismo, se encontró una estructura clara de la tipología expositiva en tanto apartados como constituyentes; el desarrollo ideático en cada párrafo fue relevante y se registró un uso variado de organizadores textuales y conectores lógicos.

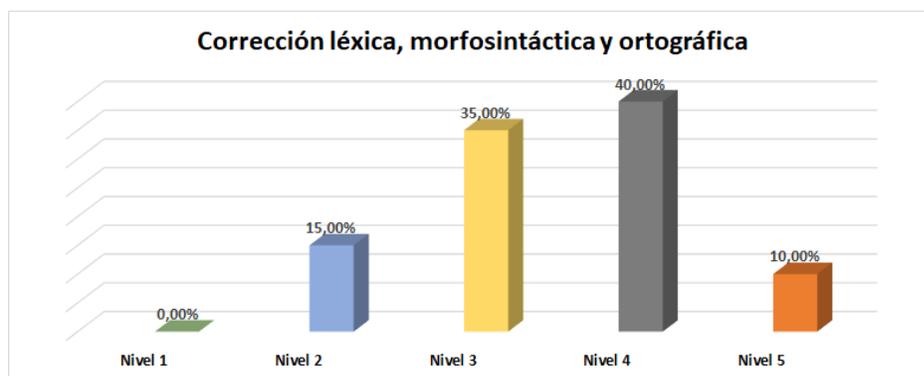
De lo mencionado anteriormente, se puede señalar, que este porcentaje fue capaz de lograr una unidad textual, en cuanto adecuación, cohesión y coherencia en sus escritos, lo cual refleja un logro mayúsculo en los procesos de composición de textos, y de acuerdo con Álvarez (2010), desarrollaron y fortalecieron las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales.

5.4.3 Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica –Competencia lingüística-

En lo que se refiere al nivel de desempeño propio de la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica de la competencia lingüística, se tuvieron en cuenta los siguientes ítems para la valoración del texto producido por los estudiantes: Léxico, morfosintaxis, ortografía.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados generales por nivel.

Figura 14: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.



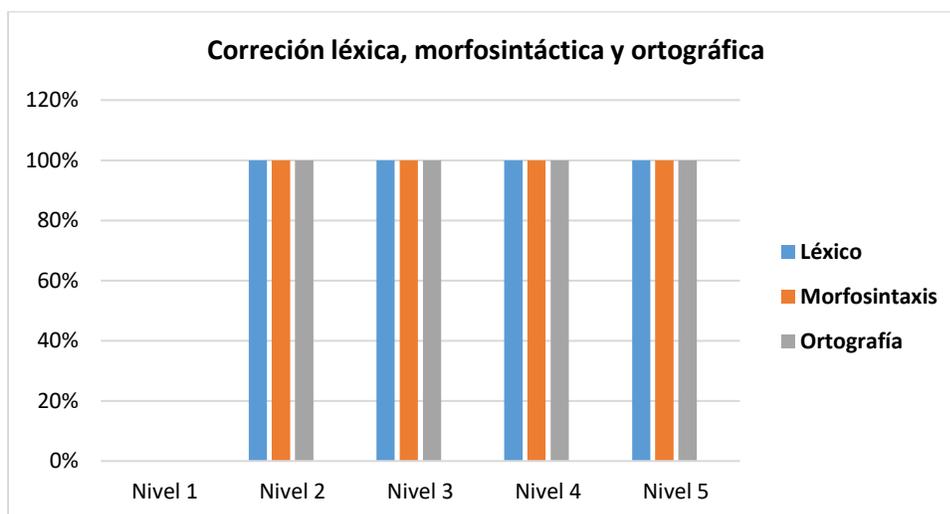
Fuente: el autor (2019).

Tabla 28: niveles de desempeño en corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica

DESCRIPCIÓN	CANTIDAD	%
Nivel 1	0	0,00%
Nivel 2	3	15,00%
Nivel 3	7	35,00%
Nivel 4	8	40,00%
Nivel 5	2	10,00%
TOTAL	20	100,00%

Fuente: el autor (2019).

Figura 15: Niveles en las categorías de corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica



Fuente: el autor (2019).

A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes a la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica por cada uno de los niveles de valoración:

Nivel 1

En este nivel, a diferencia de la prueba diagnóstica, donde se registraron cinco estudiantes en este nivel, en la conducta de salida, no se ubicó ninguno, lo que permitió evidenciar un tránsito de los estudiantes categorizados en este horizonte hacia otros niveles de desempeño, denotando, de esta manera, un mejoramiento en los procesos de composición escrita, debido a las actividades diseñadas e implementadas a través de la propuesta pedagógica desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.

Nivel 2

En contraste con la prueba diagnóstica donde se localizó un grupo de diez estudiantes, ahora se ubica sólo E3, E19 en ese orden, se encontró un perfeccionamiento significativo; no obstante, los escritos producidos presentaron un léxico impreciso, al igual que el empleo de palabras “comodín” que hicieron compleja la comprensión del texto; así mismo, se registraron algunas inconcreciones léxicas, dequeísmos, uso deficiente del gerundio, así como varios errores ortográficos y un uso inadecuado de los signos de puntuación. Pese a lo mencionado, se logró un avance en relación con lo presentado en la prueba diagnóstica para este mismo nivel, lo que dejó en evidencia la pertinencia de las actividades desarrolladas desde de la propuesta pedagógica.

Nivel 3

Este nivel muestra un avance en la curva de desplazamiento en tanto mejoramiento de los procesos de composición escrita, ya que, en comparación con la prueba de entrada, donde se había ubicado cuatro estudiantes, ahora se registran E1, E2, E4, E6, E9, E10, E20. De lo encontrado en los escritos se relaciona un grado lexical de mayor elaboración, al igual que un número menor de incorrecciones lexicales tanto de fondo como de forma. En el aspecto morfosintáctico se evidenciaron algunas debilidades que no restan el significado textual. Lo concerniente a la ortografía mostró algunas faltas someras que no inciden mayúsculamente en la comprensión del

escrito. Lo expresado dejar ver un avance en el fortalecimiento de los procesos de composición de textos por parte de los estudiantes ubicados en este nivel de desempeño en relación con lo registrado en la conducta de entrada, en tanto a la competencia lingüística.

Nivel 4

Trazando una comparación con la prueba diagnóstica, donde se localizaron diez estudiantes, ahora se ubican ocho, a saber: E5, E8, E11, E12, E13, E14, E16 y E18; aunque se presentó un descenso, también se encontró un avance significativo, pues el faltante se posicionó en el nivel de desempeño siguiente (nivel 5). En los escritos elaborados se evidenció un mejoramiento en lo relacionado con la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica. En ese sentido, se evidenció un léxico variado sin repeticiones innecesarias, uso de sinónimos y ausencia de vulgarismos. También, se registró la ausencia de errores morfosintácticos y el empleo de varios tipos de oraciones. En cuanto al manejo ortográfico se presentaron pocas faltas y se emplearon, suficientemente, los signos de puntuación. Desde esta perspectiva, se encontró que la pertinencia de la propuesta pedagógica implementada en el mejoramiento de los procesos de composición escrita de los estudiantes fue oportuna.

Nivel 5

El porcentaje ubicado en este nivel dejó ver el avance más significativo, de la investigación en cuanto al fortalecimiento de los procesos de composición escrita, obtenido después de la ejecución de la propuesta pedagógica, ya que, en contraste con la prueba diagnóstica, donde no hubo presencia de ningún índice porcentual, ahora se registró E7 y E15. En ese orden de ideas, se pudo apreciar que los escritos desarrollados mostraron un léxico mucho más preciso y variado, el cual se dio desde la utilización de tecnicismos. Así mismo se observó gran variedad de empleo de tipos distintos de oraciones y ausencia tanto de errores morfosintácticos como ortográficos.

5.5 Evaluación de la propuesta pedagógica.

En este acápite se expone la valoración, en términos de relevancia y pertinencia, de la propuesta pedagógica implementada en la presente investigación. Para tal propósito se adoptó y adaptó la metodología evaluativa propuesta por Gómez, N., y Godoy, C. (2010), desde los contenidos: aproximación a la tipología textual expositiva (1), las fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes (2) y la producción de textos expositivos a partir de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística.

5.5.1 Aproximación a la tipología textual expositiva

En relación con este primer punto, se diseñó la primera unidad didáctica con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con el texto expositivo, su estructura y tipología. Dicha unidad permitió a los estudiantes una aproximación tanto teórica como práctica de la temática en cuestión. Desde este horizonte, las actividades planteadas coadyuvaron con la aprehensión del tema y promovieron la consecución de los objetivos formulados. Los principales logros obtenidos por los estudiantes, y, alcanzados a través de esta unidad didáctica fueron:

- Capacidad para reconocer la importancia de los textos expositivos en la vida cotidiana
- Habilidad para reconocer la estructura y características del texto expositivo y sus distintos subtipos en diversos contextos.
- Habilidad para producir un texto expositivo corto de alguno de los subtipos de dicha tipología textual.
- Abordaje significativo a la temática objeto de estudio desde la integración trazada por las actividades de práctica y producción ofrecidas en la unidad didáctica.
- Reconocimiento de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en relación con el texto expositivo y sus características tipológicas y estructurales propias y la necesidad de seguir trabajando en la apropiación del mismo.

5.5.2 Fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes

En cuanto a este segundo acápite, se diseñaron cuatro unidades didácticas, una por cada fase constitutiva del modelo. El propósito de dichas unidades fue el de acercar a los estudiantes a la planificación, textualización y revisión textual, así como a las estrategias cognitivas y metacognitivas contenidas en cada una de estas fases de escritura. Tras la implementación de dichas unidades se registraron los siguientes avances, a modo de fortalezas, en los estudiantes a partir de la implementación de las actividades diseñadas:

- Habilidad para reconocer la importancia de aprehender cada uno de los componentes y fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes.
- Capacidad para formular y concretar la situación comunicativa de un texto en tanto problema retórico en sí.
- Destreza para la generación, selección, organización de la información y la planificación de la misma a modo del diseño del esquema para ser textualizado.
- Facilidad para identificar las normas de textualidad relacionadas con la unidad, la cohesión y la coherencia y para reconocer los mecanismos de organización textual.
- Conciencia de la importancia de la elaboración de borradores previos a la versión final del texto a partir del esquema planificado.
- Habilidad para identificar y resolver problemáticas relacionadas con la situación comunicativa, las normas y mecanismos de organización textual, etc., a partir de la revisión de las versiones previas al texto final.
- Reconocimiento de la importancia de revisión, verificación y corrección de la producción escrita previa a la versión definitiva.

5.5.3 Producción de textos expositivos cortos a partir de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística

En este último acápite se presenta lo relacionado con los avances de los estudiantes en la composición de textos expositivos cortos teniendo en cuenta las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística. Para tal efecto se diseñaron actividades que permitieron aplicar lo

relacionado con la tipología expositiva y fases de la producción textual propuestas en el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes. El propósito fundamental fue integrar los conocimientos adquiridos previamente y materializarlos en la creación de escritos expositivos. Los desempeños de mejoramiento obtenidos fueron:

En relación con la competencia sociolingüística, en términos generales,

- Los estudiantes lograron responder al objetivo del escrito requerido en tanto a la tipología solicitada, en términos de exposición y explicación informacional.
- Los estudiantes mostraron un desarrollo y progresión temática suficiente en cuanto pertinencia, cantidad y calidad de la información suministrada en los textos elaborados.
- Se logró un mejoramiento en el empleo del registro lingüístico propio de la tipología textual solicitada.
- Se evidenció un nivel de objetividad considerable en el desarrollo del tema en cuanto al punto de vista trazado en el texto en relación con la temática expuesta en el mismo.

En lo propio a la competencia discursiva, en forma general,

- Los estudiantes, a través de las actividades ejecutadas, lograron un nivel suficiente de progreso y coherencia de la información presentada en los textos.
- Se apreció con claridad la estructura de la tipología textual expositiva, en cuanto a la presentación, el cuerpo comparativo y la conclusión, en los escritos elaborados.
- Los estudiantes identificaron y utilizaron distintos organizadores textuales y conectores lógicos en los escritos efectuados.

En lo que atañe a la competencia lingüística, globalmente,

- Los estudiantes presentaron un mejoramiento en el léxico utilizado en los escritos a modo de empleo de tecnicismos.
- Habilidad para emplear distintos tipos de oraciones dentro del texto.
- Hubo una reducción de errores a nivel morfosintáctico y ortográfico en los textos.

Con lo señalado anteriormente, se pudo evidenciar que, la pertinencia de la propuesta pedagógica implementada coadyuvó en el fortalecimiento del proceso de composición escrita de textos expositivos en los en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, en tanto mejoramiento de la adecuación a la situación comunicativa (competencia sociolingüística), coherencia y cohesión textual (competencia discursiva) y la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística), así como del desarrollo y perfeccionamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, empleado como mediación pedagógica en la composición de textos.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se expone la discusión de resultados a partir de la pregunta de investigación formulada: ¿Cómo fortalecer el proceso de composición escrita de textos expositivos en los estudiantes de primer semestre de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes? Para tal fin, se tuvieron en cuenta las categorías definidas en el presente estudio: Competencia textual (1), modelo psicolingüístico de Flower y Hayes (2) y texto escrito expositivo (3), así como los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica y los resultados encontrados tras la implementación de la propuesta pedagógica. De igual forma, se trazan algunas reflexiones en torno a la práctica pedagógica de la composición escritural expositiva en los ambientes universitarios.

1. Competencia textual

En torno a esta categoría se tuvieron en cuenta las subcategorías de: adecuación a la situación de comunicación (competencia sociolingüística); coherencia y cohesión textual (competencia discursiva) y la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística).

En cuanto a la competencia sociolingüística, se evidenció un avance en los estudiantes en relación con la enunciación de la temática, la formulación del objetivo y la escogencia de la audiencia; así mismo, se encontró un progreso en la elección y el empleo del registro lingüístico utilizado y en la objetividad del texto. En esa perspectiva, se puede sostener, siguiendo a Martínez (2011), que se logró un progreso notorio en lo correspondiente a la situación y solución del problema retórico de la situación comunicativa, en tanto a su adecuación en el texto.

Así mismo, en lo referente a la progresión temática, en cuanto pertinencia, cantidad y calidad de la información suministrada, se registró una mejor selección y jerarquización de la misma en los escritos, lo que permitió un nivel considerable de objetividad y consistencia de los textos producidos. Desde esta perspectiva, se puede sostener, según Pérez (2016), un avance significativo en la macroestructura y la superestructura de los textos elaborados. También, se presentaron

mejoras en los aspectos de corrección lexical, morfosintáctica y ortotipográfica que incidieron de manera positiva en la consistencia de la producción escrita de los estudiantes.

En lo propio a la competencia discursiva, se presentó un mejoramiento en los procesos de cohesión y coherencia textual, que dejaron ver, siguiendo a Pérez (2016), una relación suficiente entre las proposiciones y las secuencias proposicionales, lo que permitió evidenciar un fortalecimiento en la normatividad textual en cuanto a la unidad, cualidad, concreción, continuidad y conexión ideáticas en los textos elaborados por los estudiantes. Lo anterior mostró una evolución meritoria en la habilidad para “mantener la coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación” (Martínez, 2011, p. 46).

En lo que atañe a la competencia lingüística, se encontró en los textos elaborados por los estudiantes un empleo de vocabulario más elaborado, reflejado en la incorporación de tecnicismos y mayor riqueza lexical; de igual manera, se evidenció un empleo de diversas tipologías oracionales y un menor número de errores ortográficos y ortotipográficos en los escritos. Lo anterior, de acuerdo con Martínez (2011), devela que se logró un fortalecimiento en lo relacionado con el conocimiento del sistema lingüístico, lo cual permitió una tarea escritural eficiente, en términos de concreción, objetividad, datos inequívocos, fluidez lexical y concatenación oracional.

2. Modelo psicolingüístico de Flower y Hayes

En relación con los componentes y fases del modelo, se puede evidenciar que los estudiantes lograron avances significativos en la formulación del objetivo y propósito del texto, la delimitación del contenido y la selección de la audiencia. Lo anterior, deja entrever, siguiendo a Martínez (2011), que se consiguió, en los estudiantes, una toma de conciencia a modo de diálogo contextual entre el escritor, el lector y el texto mismo, lo cual repercutió en el mejoramiento del proceso de composición de los escritos en su versión final. Lo señalado expone cómo la intervención realizada, desde la implementación de las actividades diseñadas en la propuesta pedagógica, para este acápite, facilitó la activación y praxis de las acciones metacognitivas escriturales, específicamente, del saber condicional, (Brown, 1985), (citado por Arroyo, 2005), en razón de los objetivos, intenciones y propósitos del texto.

Así mismo, en cuanto a la planificación textual, se encontró que los estudiantes fortalecieron la competencia para generar, jerarquizar y organización del contenido temático del texto expositivo corto solicitado, en tanto cantidad, calidad y pertinencia de la información. En ese orden de ideas, se presentó en los estudiantes un progreso en el tratamiento de las acciones metacognitivas relacionadas con el saber procedimental, el cual de acuerdo con Brown (1985), (citado por Arroyo, 2005), permite la toma de conciencia y ejecución de tareas propias de la escritura.

De igual forma, se consiguió un mejoramiento en las operaciones propias de la fase de planificación textual en lo que atañe, siguiendo a Arroyo y Mata (2005), a la generación del contenido de lo que se va a escribir, a la organización y estructuración del contenido en función de los conocimientos del escritor y a la formulación de los objetivos que persigue el texto, así como del abordaje y aprehensión de los distintos tipos de planes de procedimiento, de contenido y para componer (Martínez, 2011). Lo expresado se reflejó en la ejecución de esquemas previos a la textualización del escrito requerido, en donde los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos en el diseño de los bosquejos de planeación del texto.

Otro aspecto que vale la pena mencionar es el avance alcanzado por los estudiantes, en lo propio a las estrategias cognitivas y metacognitivas de esta fase escritural (Álvarez, 2010); desde lo anterior, se presentó un mejoramiento en el proceso de reflexión y metareflexión sobre la tarea de planificación escritural y la concreción de la misma mediante el diseño de esquemas, los cuales fueron desarrollados en la fase de textualización.

Frente a la fase de textualización se pudo mostrar un mejoramiento, por parte de los estudiantes, en lo relacionado con la apropiación de la tipología textual expositiva, así como de mayor aprehensión y empleo de las propiedades textuales en tanto adecuación, coherencia y cohesión en los escritos, lo cual se evidenció, siguiendo a Pérez (2016), en la atención prestada a los mecanismos de coherencia textual, en tanto pertinencia de la información y la manera de comunicarla, de forma que, se lograron textos con una mejor continuidad lógica en el desarrollo de la temática del escrito. De igual manera, los estudiantes consiguieron un fortalecimiento en las estrategias cognitivas y metacognitivas propias de esta fase, ya que fueron capaces, según Álvarez (2010), de desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y textualizarlo teniendo en

cuenta el registro, la intención y la audiencia. Así mismo, se evidenció la importancia de efectuar varios borradores, a modo de versiones intermedias, del texto definitivo.

Con respecto a la revisión textual, se registró un avance notable en lo concerniente al perfeccionamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en esta fase escritural, en tanto que los estudiantes fueron capaces de identificar las inconsistencias textuales en los escritos producidos en términos de adecuación, coherencia y cohesión, así como los aspectos ortotipográficos limitados. En ese sentido, se evidenció que los estudiantes, de acuerdo con Martínez (2011), leían y releían varias veces lo textualizado con el fin de mejorar los aspectos de forma y fondo del texto elaborado, lo que les permite irse configurando como escritores más experimentados.

3. Texto escrito expositivo

A nivel de la tipología textual particular, se halló que los estudiantes aprendieron a reconocer la estructura y características del texto expositivo, así como sus distintos subtipos, lo que les permitió llevar a cabo la tarea escritural de una manera menos compleja, en tanto que fueron capaces de responder a la tipología requerida en el ejercicio escritural, en tanto, según Niño (2010), en el despojo de proyecciones subjetivas, empleo de unívoco del lenguaje, utilización de ejemplos y recursos de ilustración y contraste, así como de la estructura características de dicha tipología textual en tanto planteamiento temático, introducción, desarrollo de contenido y cierre.

Ahora bien, en lo que concierne a la pedagogía de la composición escritural expositiva, en la educación superior, se evidencia la necesidad de adoptar y adaptar modelos de escritura, a modo de mediación pedagógica, que permita potenciar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del código escrito y el fortalecimiento de los procesos, tareas y estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en esta habilidad comunicativa, indispensables en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas, discursivas, y lingüísticas de los estudiantes. En ese orden de ideas, es relevante propender por una formación en escritura desde una perspectiva configuracional sistemática que lleve al escritor en formación al perfeccionamiento de destrezas de manera consciente y gradual, incluyéndolo, como protagonista, en el proceso de mejoramiento de dichas habilidades, ya que, de acuerdo con Álvarez (2010), producir textos, específicamente expositivos, “ofrece a los estudiantes

la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueden aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aislados” (p144). Entonces, enseñar y aprender a escribir textos debe constituirse, siguiendo a Álvarez (2010), en un medio que le permita al estudiante la posibilidad de “pensar, aprender, de instruirse como individuo que aprende” (p.144).

Finalmente, los aspectos relevantes que ofrece el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes en el fortalecimiento de los procesos de composición escrita de textos expositivos se pueden sintetizar en: la aprehensión de las fases requeridas en la composición textual, la potenciación de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias en la composición escritural, el perfeccionamiento de la competencia textual desde la adecuación a la situación de comunicación, la coherencia y cohesión textual y la corrección lingüística del escrito.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La fase de diagnóstico de la investigación permitió determinar el nivel de composición escrita de textos expositivos de los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, en cuanto a las fortalezas y a los aspectos por mejorar referentes a la competencia sociolingüística, discursiva y lingüística, al igual que a las estrategias cognitivas y metacognitivas y a los procesos y subprocesos procedimentales empleados en la producción textual. Lo mencionado reveló la necesidad de potenciar las tareas implicadas en la composición escrita de los estudiantes.

De igual manera, se registró que a través del diseño e implementación de la propuesta pedagógica se obtuvieron avances relevantes en lo propio a la identificación y reconocimiento de la estructura, subtipologías y características del texto expositivo, así como de la identificación y generación de diversos tipos de planes y clases de planificación textual, reconocimiento y empleo de las distintas normas de textualidad y de los mecanismos de organización textual, resolución de problemáticas relacionadas con la situación comunicativa y aspectos textuales presentes en las versiones previas al escrito final, revisión y evaluación de borradores, desde la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y cohesión textual, la corrección lexical, morfosintáctica y ortotipográfica. En ese orden de ideas, la propuesta implementada coadyuvó en el fortalecimiento de los procesos de composición de textos expositivos, ya que permitió superar en gran medida las dificultades halladas en la fase diagnóstica.

Así mismo, el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, tomado como mediación pedagógica, y didactizado en cada una de las unidades planteadas en la propuesta, promovió el desarrollo y fortalecimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas por los estudiantes en el proceso de composición de textos expositivos, así como los saberes: procedimentales, en tanto tareas propias de planificación, textualización y revisión textual; declarativos, en lo relacionado con la tipología textual tanto en contenido, forma y estructura y condicionales, en cuanto a los objetivos, intenciones y propósitos del texto en sí.

La evaluación de la propuesta pedagógica implementada mostró su pertinencia en el mejoramiento de los procesos de composición escrita en los estudiantes, en cuanto a la aprehensión de la tipología textual expositiva, de las fases, procesos y subprocessos del modelo de Flower y Hayes, de las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la composición de textos. De igual forma, se logró un fortalecimiento significativo en lo que atañe a la escritura de textos expositivos cortos a partir del perfeccionamiento de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística de los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja.

Con esta investigación se logró fortalecer los procesos de composición escritural expositiva en los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, a través de la implementación de las unidades didácticas diseñadas y configuradas en la propuesta pedagógica, a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, lo que permitió el desarrollo y potenciación de competencias textuales en los estudiantes, cuando de exponer, a nivel escrito, una temática se trata.

El presente estudio permitió reflexionar sobre la pedagogía de la composición escrita y la posibilidad de mejoramiento de las prácticas didácticas efectuadas por los docentes encargados de orientar la opción temática de producción de textos, en los diferentes programas de la Universidad Santo Tomás y así, ahondar en la adopción y adaptación de derroteros modélicos, a modo de didactización sistemática, en el ejercicio educativo.

De igual manera, con esta investigación se logró evidenciar que se requiere una mayor concienciación en lo relacionado con el tratamiento de la pedagogía de la lengua escrita desde el conocimiento, abordaje y pragmatización de derroteros epistémicos y educacionales, que promuevan prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas en términos de desarrollo y perfeccionamiento de competencias y habilidades en los estudiantes, por un lado y, por el otro, de mejoramiento en el quehacer docente, en tanto didactización del saber-hacer. Así mismo, se hace necesario la adopción y adaptación de un modelo escritural, a modo de mediación pedagógica, que coadyuve en el fortalecimiento de los procesos de composición de textos y en la potenciación de las competencias y estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas en tales procesos.

Además de lo expresado, es menester señalar que, para futuras investigaciones, se hace necesario incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que permitan la aplicación de la multimedialidad en el fortalecimiento de los procesos de composición escritural expositiva en los estudiantes, ya que éstas promueven su aprehensión, práctica y producción desde diversos ambientes interactivos, con lo que se potencializa el aprendizaje crítico, reflexivo y autodirigido.

También, se recomienda continuar con el mejoramiento de los procesos involucrados en la composición escrita en lo relacionado con las estrategias cognitivas y metacognitivas, a partir de una didactización particular más amplia de alguna de las fases del modelo psicolingüístico (planificación, textualización, revisión), teniendo en cuenta las especificidades de los informantes, con el propósito fundamental de coadyuvar en el mejoramiento de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas, así como de los saberes procedimentales y cognitivos requeridos en la tarea escritural.

Finalmente, se debe manifestar que, dentro de las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación, el factor tiempo fue el que más incidió en la ejecución de las secuencias didácticas, ya que el tiempo proyectado no fue suficiente y los estudiantes emplearon una mayor cantidad en la solución de las actividades diseñadas y esto hizo que se tuviera que replantear tal factor. No obstante, no fue una dificultad que no pudiera solucionarse con una modificación temporal más contextualizada.

Referencias bibliográficas

- Alexopoulou, A. (2009). *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Recuperado de http://www.spanll.uoa.gr/fileadmin/spanll.uoa.gr/uploads/ALEXOPOULOU/ARTHRA/8._Tipologia_textual_y_comprehension_lectora_en_ELE.pdf
- Adam, J. (1991). Une typologie d'inspiration bakhtinienne: penser l'hétérogénéité textuelle, Una tipología de inspiración Bakhtiniana: pensar la heterogeneidad textual, en *E.L.A.*, (83), pp. 7-17.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Álvarez, T., y Otros. (2003). Modelo Sociológico, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, pp. 77-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, pp. 18-60. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Álvarez, T. (2004). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), pp. 77-88.
- Ander-Egg, E. (1998). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a16.pdf>

- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, (336), pp. 353-376. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_18.pdf
- Avendaño (2009). *Propuesta psicolingüística para la producción de textos argumentativos*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, D.C.: Manual Moderno.
- Beaugrande De, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Briceño, J. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Buendía, X., Zambrano, L. e Insuasty, E. (2018). El desarrollo de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), pp. 179-195.
- Camps, A (1990). *Modelos del proceso de redacción*. Recuperado de <file:///D:/USER/Downloads/Dialnet-ModelosDelProcesoDeRedaccion-48341.pdf>
- Cárdenas, A. (1999). Argumentación, interpretación y competencias del lenguaje. *Folios*, (11). pp. 51-58. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=co/co014&a=d&d=HASH01fb05af33044a73e18e1f9e.6>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 63-80.
- Cassany, D. (1997). *Cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Cassany, D. (2007). *Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2014). *Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: PAIDÓS.
- Clemente, V., y Cremades, A. (2015). *¿Puede mejorar el rendimiento de la composición escrita el uso de determinadas estrategias?* Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410805.pdf>
- Crespo et al (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Revistas Signos*, 40, (63), p.p. 31-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013772003.pdf>
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. En *CL&E*, (26), pp. 65-76.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://quadernsdigitals.net>.
- Flower, L., y Hayes, J. (s.f). *Textos en contexto. Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Linda_Flower/publication/267779388_TEXTOS_EN_CONTEXTO/links/55cb68f308aeb975674c7927/TEXTOS-EN-CONTEXTO.pdf
- García, S. (2013). *Cómo construir categorías de análisis*. Recuperado de https://issuu.com/silegarva/docs/c_mo_construir_categor_as_de_an
- Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., Colombia.
- Gómez, N., y Godoy, C. (2010). *Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita*. (Tesis de maestría). Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia.

- Guzmán, V. (2015). *Cineargumentando “Un modelo de argumentación para estudiantes de educación básica.* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Hayes, J. (s.f). *Una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico.* Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. C. Levy y S. Ransdekk (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and publications.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. y Nash, J. (1996). *On the nature of planning in writing.* En M. C. Levy y S. Ransdekk (Eds). *The science of writing. Theories, methods, individual differences and publications.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* 4ed. México: McGraw Hill.
- Herrera, C. (2017). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Instituto Vasco de Evaluación e investigación educativa. (2013). Departamento de educación, política lingüística y cultura. *Evaluación de la expresión escrita: criterios de corrección. Evaluación diagnóstica.* Recuperado de http://ediagnostikoak.net/edweb/eus/Informazio-materialak/ED13/Criterios_exp_escrita2013/Crit_correc_2013_2_ESO_cas_centros.pdf
- Klimenko, O. (2009). La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432005.pdf>

- Lerma, H. (2010). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones.
- Marimón, C. (2008). *Análisis de textos en español: teoría y práctica*. Madrid: Universidad de Alicante.
- Martínez, J. (2011). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- Mejía, D. (2018). *Modelo cognitivo de Flower y Hayes en el fortalecimiento de la escritura argumentativa*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2003). *La revolución educativa. Estándares básicos de matemáticas y lenguaje. Educación Básica y Media*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista "Infancia y Aprendizaje"*, (50), pp. 3- 25.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Moreno, J. (2016). *Didactización del modelo argumentativo Toulminiano*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65), Universidad Nacional Autónoma de México, México D.C.
- Niño, V. (2010). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá, D.C: ECOE Ediciones.
- Ocampo, Y. (2017). *Pensar para escribir: una propuesta de cualificación en la producción de textos argumentativos escritos*. (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, D.C, Colombia.
- Orejarena, G. (2018). *Las estrategias metodológicas más empleadas para la sistematización de los diseños didácticos*. Módulo de Diseño Didáctico. Maestría en Educación. Universidad de Pamplona. Recuperado de http://moodleuetic.unipamplona.edu.co/pluginfile.php/153401/mod_label/intro/lectura_2/Lectura.html
- Perelman y Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez, M., Azacón, E., y Parra, C. (2018). *Escenarios de la Investigación social*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Recuperado de <https://www.docsity.com/es/escenarios-de-la-investigacion-social/2741062/>
- Pérez, H. (2016). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Plaza, J., Uriguen, P., y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *ARJE. Revista de posgrado FaCE-UC*. Vol. II, (21), p.p. 352-357.
- Quintero, A., y Peña, O. (2016). El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C, Colombia.

- Rincón, C. (s.f.). *Unidad 12. Cohesión y coherencia*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>.
- Salkind, J. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista Electrónica de artículos filológicos*, (20). Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didactica_de_la_composicion.htm
- Universidad Santo Tomás. USTA. (2018). *Reseña histórica Universidad Santo Tomás*. Recuperado de <http://www.ustatunja.edu.co/ustatunja/index.php/mi-universidad/resena-historica>
- Universidad Santo Tomás. USTA. (2018). *Reseña histórica Universidad Santo Tomás*. Recuperado de <http://www.ustatunja.edu.co/presentacion-cultura-fisica#mision-del-programa>
- Upel, (2001). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestrías y tesis doctorales*. 4 ed. Caracas: FEDUPEL.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto*. 6 ed. Madrid. Cátedra lingüística.
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Viero Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid. Pirámide.

Villasmil, Y. (2012). *Modelo lingüístico-cognitivo para la construcción de la microestructura semántica en textos expositivos*. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/3/TDE-2013-16T09:05:17Z4049/Publico/villasmil_flores_yeriling_susam.pdf

Zubiría, J. (2011). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá, D.C: Magisterio.