

La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento

Expositive written composition from the psycholinguistic model of Flower and Hayes: Strategies for its enhancing

La composition scripturale de l'exposition à partir du modèle psycholinguistique de Flower and Hayes : Stratégies pour son renforcement

A composição escriturística expositiva do modelo psicolingüístico de Flower e Hayes Estratégias para o seu reforço

Javier Aníbal Moreno Mojica¹⁷

Cómo citar este artículo: Moreno-Mojica, J.A. (2020-2). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *quaest. disput.* 13 (27), 55-79

¹⁷ Magíster en Lingüística, UPTC. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, Colombia. Contacto: javiermoreno@usantotomas.edu.co

Resumen

Este artículo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo fue el fortalecimiento del proceso de composición escrita de textos expositivos a partir del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, en los estudiantes de primer semestre del programa de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. El estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo de tipo investigación- acción. Dicha investigación se desarrolló en cuatro fases: el diagnóstico inicial, la elaboración de un plan de acción referente al diseño de la propuesta pedagógica, la implementación de la misma y la evaluación de la pertinencia de la propuesta implementada. Los resultados exponen los logros alcanzados en cuanto a la aprehensión de las fases constitutivas del modelo y el desarrollo y perfeccionamiento de las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales requeridas en el proceso escritural, así como el mejoramiento de las competencias textuales de los estudiantes.

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

Abstract

This paper shows the results of a research whose goal deals with improving the expositive texts writing process from the psycholinguistic model of Flower and Hayes, of students belonging to the first semester of the undergraduate program in Physical Culture, Recreation and Sports in Universidad Santo Tomás, Tunja. The research was framed in a qualitative research perspective, specifically action research. This study was carried out by means of four stages: diagnosis, action plan developing concerning to the design of didactic units, the implementation of the pedagogical proposal and the evaluation of the implemented proposal. The results indicate the achievements in the appropriation of the phases of the psycholinguistic model and the development of cognitive and metacognitive strategies as well as the improvement of the textual competencies required for the students when writing.

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

Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête dont l'objectif était de renforcer le processus de composition écrite des textes d'exposition sur le modèle psycholinguistique de Flower and Hayes, dans le premier semestre des étudiants du programme de culture physique, sport et loisirs de l'Université Santo Tomás, section Tunja. L'étude s'est inscrite dans une approche qualitative de type recherche-action. Cette recherche a été développée en quatre phases : le diagnostic initial, l'élaboration d'un plan d'action concernant la conception de la proposition pédagogique, sa mise en œuvre et l'évaluation de la pertinence de la proposition



mise en œuvre. Les résultats montrent les progrès réalisés en termes d'appréhension des phases constitutives du modèle et de développement et d'amélioration des stratégies cognitives, métacognitives et procédurales nécessaires au processus d'écriture, ainsi que l'amélioration des compétences textuelles des élèves.

Mots-clés: Composition écrite, modèle psycholinguistique de Flower et Hayes, stratégies cognitives et métacognitives, texte d'exposition.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação cujo objectivo era reforçar o processo de composição escrita de textos expositivos baseados no modelo psicolingüístico de Flower e Hayes, no primeiro semestre dos estudantes do programa de Cultura Física, Desporto e Recreação da Universidade Santo Tomás, Seccional Tunja. O estudo foi enquadrado no âmbito da abordagem qualitativa do tipo de investigação-acção. Esta investigação foi desenvolvida em quatro fases: o diagnóstico inicial, a elaboração de um plano de acção relativo à concepção da proposta pedagógica, a sua implementação e a avaliação da relevância da proposta implementada. Os resultados mostram as realizações realizadas em termos de apreensão das fases constitutivas do modelo e o desenvolvimento e melhoria das estratégias cognitivas, metacognitivas e processuais necessárias no processo de escrita, bem como a melhoria das competências textuais dos estudantes.

Palavras-chave: Composição escrita, modelo psicolingüístico de Flower e Hayes, estratégias cognitivas e metacognitivas, texto expositivo.

Introducción

La escritura, como posibilidad de concreción del pensamiento, requiere de un tratamiento particular, en tanto aprehensión, no sólo del código lingüístico, sino de un conjunto de estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales que permitan, por un lado, la materialización de la realidad a través de la textualización de proposiciones, y por el otro, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas requeridas en dicha tarea. En ese sentido, escribir, según Martínez (2011), es más que traducir fonemas a grafemas, es una actividad que demanda procesos y subprocesos cognitivos específicos, relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y valores en lo comunicativo, lo lingüístico y lo escritural.

Tales capacidades deben ser un imperativo en lo que atañe a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en los contextos educativos, ya que se espera que, durante los distintos niveles de escolaridad, se desarrollen ciertas destrezas relacionadas con los procesos de composición textual, con el propósito de lograr que los estudiantes sean capaces de vehicular, recrear y divulgar el saber,

el conocimiento y su entorno mediante textos pertinentes. No obstante, los procesos didácticos de la escritura han estado menguados por razones diversas, entre otras la complejidad y abordaje epistémico, el diseño e implementación de mediaciones pedagógicas, el tratamiento procedimental, etc., que, de una u otra manera, han obstaculizado su mejoramiento y han impedido su adquisición y desarrollo, lo que deja al descubierto ciertas limitaciones en la educación lingüístico-comunicativa, en tanto competencia escrita en el país, haciéndose evidente en los resultados arrojados en las pruebas estandarizadas *SABER PRO (ICFES)* de los últimos años, en donde los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes fueron limitados en cuanto al planteamiento, organización y forma de los textos elaborados.

Partiendo de este presupuesto, se puede evidenciar un desafío relevante en el campo de la pedagogía de la escritura, ya que la tarea de enseñar a escribir no debe concebirse, simplemente, como la transmisión de un conjunto de normas, sino como un proceso que involucre tareas complejas a nivel cognitivo y procedimental, y que a su vez busque la adquisición, el desarrollo y el perfeccionamiento de competencias y estrategias exigidas en la producción de textos. Para tal propósito se necesita de la apropiación de enfoques y perspectivas epistémicas, formuladas desde el campo de las ciencias del lenguaje y aplicados en el aula de clase, que se conviertan en mediaciones pedagógicas para lograr un mejor y mayor acercamiento en torno a la formación en composición escritural en la educación.

Desde lo expuesto, el objetivo general del estudio fue 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. Para hacer posible lo anterior, se efectuó, inicialmente, una conducta de entrada para caracterizar el nivel de composición escrita de los estudiantes, desde de la prueba diagnóstica y criterios de evaluación de textos expositivos trazados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013). A partir del diagnóstico, se diseñaron e implementaron cinco unidades didácticas, a modo de propuesta pedagógica, desde el modelo de Flower y Hayes, teniendo en cuenta los constructos teóricos para el diseño de materiales propuestos por Sánchez (2004) y las categorías y criterios formuladas y adaptadas de Feo, R. (2010), Orejarena, G (2018), Gómez, N., y Godoy, C. (2010). Finalmente, se realizó la evaluación de la pertinencia de la propuesta implementada en lo referente al fortalecimiento del proceso de composición escritural expositiva, en tanto mejoramiento de las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales, así como de la competencia textual en los estudiantes.



1. Fundamentación Teórica

1.1 Antecedentes

Como es sabido, 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 presentan algunos 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.

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).

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.

El estudio denominado *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).

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.



1.2 El modelo psicolingüístico escritural de Flower y Hayes

Linda Flower y John Hayes señalan que el proceso de producción escrita reposa sobre cuatro pilares: la composición textual, comprendida como una serie de procesos mentales distintivos, los cuales el escritor organiza durante el acto de escritura; el orden jerárquico de los procesos de escritura, en donde cada uno de estos puede estar empotrado en otros subprocesos; el acto de composición en sí mismo, como proceso cognitivo, autodirigido y guiado por la propia red de objetivos del autor; y la formulación de los propios objetivos del autor, que incorporan el sentido de propósito en el desarrollo escritural del autor.

Desde tales pilares, Flower y Hayes proponen su modelo, el cual está constituido por la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. La situación comunicativa guarda relación con el contexto de la actividad escritural y cuyos elementos deben responder al tópico o asunto a ser tratado; a la audiencia, entendida como los posibles destinatarios del escrito; y a la intención del texto, conformada por la integración del objetivo o finalidad general del autor y del propósito o su intención específica, donde, según Flower y Hayes (1996), van a permitir la formulación y concreción de las metas procedimentales y de contenido trazadas por el autor en razón del texto. Por su parte, la memoria a largo plazo -*MLP*-, exhibe una importancia relevante, en tanto que le permite al escritor almacenar, organizar, administrar y tratar la información requerida en la producción textual; la *MLP*, de acuerdo con Flower y Hayes (1996), se configura como un depósito de conocimientos sobre el tema y la audiencia, al igual que de los planes de escritura y de su representación necesarios en el abordaje y la solución del problema retórico de la situación comunicativa del texto.

En relación con los procesos de escritura, el modelo psicolingüístico escritural de Flower y Hayes propone tres fases, a saber: la planificación, la textualización y la revisión, las cuales, desde la perspectiva cognitivista, coadyuvan en la adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el escritor.

La planificación ostenta un valor enorme, ya que es en esta primera etapa en donde el escritor planea y delimita su trabajo escritural; desde esta óptica y siguiendo a Flower y Hayes (1981) “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p. 372); así mismo, en esta fase se gestan, según Flower y Hayes (1981), una serie de subprocesos tales como la generación de las ideas a partir de la *MLP*, la organización de la información y la formulación de propósitos y objetivos procedimentales y sustantivos, los cuales son indispensables en la materialización del texto, tomando como prioridad el tema, la audiencia y su finalidad. Dentro de la planificación se encuentran como estrategias cognitivas, de acuerdo con Álvarez (2010), la selección de la información en función del problema retórico, la formulación de objetivos, la organización y jerarquización de la información, la elaboración de esquemas. Así mismo, esta fase contempla

estrategias metacognitivas tales como: “supervisar el plan y las estrategias, diseñar el plan que se piensa seguir, seleccionar las estrategias personales adecuadas, observar cómo está funcionando el plan, buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno y revisar las estrategias”. (p. 53).

La textualización, como segunda etapa del modelo psicolingüístico, tiene que ver con la traducción de lo proyectado en la planificación. En esta fase se requiere, por parte del escritor, la apropiación del código escrito en sus dimensiones sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas, lo que implica cierta complejidad, en relación con el nivel de competencia textual adquirido. En esa perspectiva, la apropiación de dichas exigencias, va a permitir la configuración del escrito desde la normatividad textual en cuanto a su adecuación, coherencia y cohesión, así como a la tipología textual solicitada. El dominio que un escritor ostente de tales propiedades textuales, le hace competente en lo relacionado con las formas lingüísticas, retóricas y pragmáticas del código y su empleo en la concreción del escrito. En esta fase también se plantean estrategias cognitivas y metacognitivas; en relación con las primeras, Álvarez (2010), expone como tales, el dar razón de poder organizar según tipos textuales y géneros discursivos; el conocimiento y uso de las normas de textualidad; empleo y evidencia de mecanismos de organización textual; apropiación de marcas de enunciación, adecuación; tratamiento de voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad; el 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. Como estrategias metacognitivas señala Álvarez (2010), “supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente” (p.53).

La revisión, como última fase, asume como finalidad el mejoramiento de la producción textual desde la evaluación de la forma y fondo del escrito efectuado, buscando, desde la valoración, si éste responde a los propósitos trazados por el autor en términos de situación comunicativa y competencia textual. En ese orden de ideas, la etapa de revisión se constituye en un espacio metacognitivo por excelencia, puesto que permite la reflexión y metareflexión de las tareas llevadas a cabo en la composición escrita y la posibilidad del mejoramiento de aquellas limitaciones presentes en la misma tanto a nivel superficial como profundo, a partir de una revisión formal, que dé razón de la coherencia del texto; de una revisión de contenido, que permita el contraste entre lo planificado y lo efectuado en el escrito y de una revisión funcional, en la cual el autor se asume como lector crítico del texto elaborado. (Martínez, 2011). Las estrategias cognitivas implicadas en esta fase, según Álvarez (2010) son: leer para identificar y resolver problemas textuales mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, la adjunción, la reformulación, el desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos; leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.



Así mismo, propone como estrategia metacognitiva: “revisar, verificar o corregir la producción escrita” (Álvarez, 2010, p. 53).

1.3 El texto expositivo

Dentro de la clasificación tipológica elaborada por Adams, se encuentra el texto expositivo o explicativo, el cual tiene como finalidad, de acuerdo con Pérez (2011), informar sobre un hecho o fenómeno a alguien, con el objetivo de hacerlo comprensible, siguiendo la estructura dada por una introducción, un desarrollo temático y una conclusión. En ese sentido, dicha tipología se configura como una unidad de carácter comunicativo que ostenta unas características específicas que la hacen particular dentro de la gama tipológica discursivo-textual, las cuales según Niño (2010), se sirven de los recursos proporcionados por los esquemas descriptivo y narrativo; se abstiene de lo subjetivo, para lo cual hace uso del lenguaje unívoco; así mismo, emplea ejemplos y demás recursos de ilustración que le permita la construcción de la información expuesta.

Esta tipología 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, e ilustración. Tales subtipos buscan dar cuenta, de modo explicativo, de un fenómeno en tanto a la información que se desea exponer.

2. Metodología

2.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, ya que posibilita una aproximación, abordaje, comprensión, interpretación e intervención sistemática de los fenómenos que acaecen en una comunidad particular desde diversos ángulos de auscultación, centrando su interés en el significado y el sentido de contextos, sujetos y hechos y que posibilita “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). Así mismo, el estudio 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).

2.2 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 investigación se llevó a cabo en la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja, particularmente en la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Los informantes pertenecieron al primer semestre de dicha facultad y respondían a las necesidades específicas de la investigación; dicho grupo estuvo conformado por 20 estudiantes.

2.3 Fases de la investigación

El estudio se efectuó en cuatro fases, a saber: (1) diagnóstico inicial, (2) elaboración del plan de acción, a modo de propuesta pedagógica, (3) implementación de la propuesta diseñada y (4) evaluación de la pertinencia de la propuesta aplicada en cuanto al fortalecimiento del proceso de composición escrita.

Tabla 1: Fases de la investigación.

Fase	Descriptor
Diagnóstico inicial	Permitió caracterizar el nivel de composición escritural expositiva de los estudiantes, en relación con las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística, así como las estrategias cognitivas, metacognitivas y procedimentales empleadas en la producción de textos.
Elaboración del plan de acción-Propuesta pedagógica	Se diseñaron cinco unidades didácticas, teniendo como enrutador el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes y la tipología textual expositiva; dichas unidades fueron realizadas a partir de los referentes teóricos trazados por Feo, R. (2010), Díez Gutiérrez (s.f), y adaptados por Orejarena (2018) y Sánchez (2004), en lo relacionado con las categorías, criterios y constructos específicos.
Implementación de la propuesta pedagógica	Se efectuó durante las sesiones de la asignatura de Producción de Textos; cada unidad se desarrolló en cuatro sesiones académicas. Cabe mencionarse que al finalizar cada unidad didáctica se llevó a cabo una autoevaluación del trabajo efectuado para conocer los desempeños de los estudiantes en torno a la temática tratada; también se realizó la discusión postsesión para conocer los distintos puntos de vista de los estudiantes en relación con el tema y el trabajo desarrollado en términos de fortalezas y debilidades.
Evaluación de la propuesta implementada	Permitió apreciar la relevancia y pertinencia de la propuesta en el fortalecimiento de los procesos de composición escritural expositiva de los estudiantes. Para tal propósito se adoptó y adaptó la metodología evaluativa propuesta por Gómez, N., y Godoy, C. (2010).

Fuente: el autor (2019).



2.4 Instrumentos para la recolección de información

La recolección de la información se llevó a cabo en tres momentos, así: antes de la implementación de la propuesta, durante su ejecución y después de ésta. En ese orden, antes de la implementación de la propuesta pedagógica se utilizaron la prueba diagnóstica y la lista de cotejo. La primera permitió 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); para tal fin 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. Por su parte, la lista de cotejo dio razón del dominio y empleo de las tareas cognitivas y metacognitivas utilizadas en cada una de las fases de la composición escrita desde el modelo psicolingüístico, en lo relacionado con la planificación, la textualización y la revisión, a partir de la adopción y adaptación del propuesto por Cassany (2011).

Durante la implementación se emplearon cinco unidades didácticas diseñadas y el grupo de discusión; su diseño tuvo en cuenta los criterios brindados por Feo (2010), Díez Gutiérrez (s.f), adaptados por Orejarena, (2018), los cuales fueron adecuados a la investigación. En lo referente al grupo de discusión post-sesión, se efectuó 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, para poder confrontar y reconocer la situación de los informantes en torno a los procesos desarrollados.

Después de la implementación se ejecutó una conducta de salida, adaptando y adoptando la prueba y los criterios de evaluación de textos expositivos, a modo de rúbrica, propuestos por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013), los cuales permiten valorar la producción textual por niveles de desempeño desde el 0 hasta el 5, a partir de la competencia sociolingüística (análisis de la situación de comunicación), la competencia discursiva (coherencia y cohesión textual) y la competencia lingüística (corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica). Dicha conducta permitió reconocer la pertinencia de la propuesta pedagógica implementada, 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.

3. Propuesta Pedagógica

La propuesta acaeció desde la planeación y el diseño de cinco unidades didácticas sujetas a los marcos referenciales ofrecidos por Feo, R. (2010), Díez Gutiérrez (s.f), Orejarena, (2018), las cuales a su vez estuvieron conformadas por diferentes

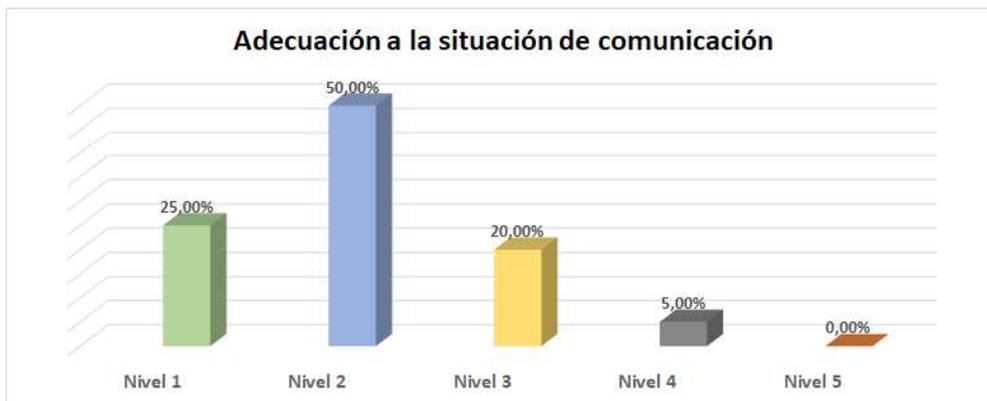
momentos en tanto actividades de presentación, práctica y producción de saberes, siguiendo el modelo P.P.P. (Presentación-Práctica-Producción), propuesto por Sánchez (2004), para lo propio al diseño didáctico instruccional. El diseño funcional de tales unidades tuvo en consideración los siguientes acápite como itinerario: *nombre de la estrategia, contexto, duración total, tema, objetivos, competencias, sustentación teórica, contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, cognitivos y metacognitivos), organización de los estudiantes, secuenciación didáctica (momento de inicio, momento de desarrollo y momento de cierre), recursos y medios, estrategia de evaluación y efectos obtenidos/esperados.*

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, a partir de los hallazgos registrados en la prueba diagnóstica, tras la implementación de las unidades didácticas y en la conducta de salida.

4.1 Resultados de la prueba diagnóstica

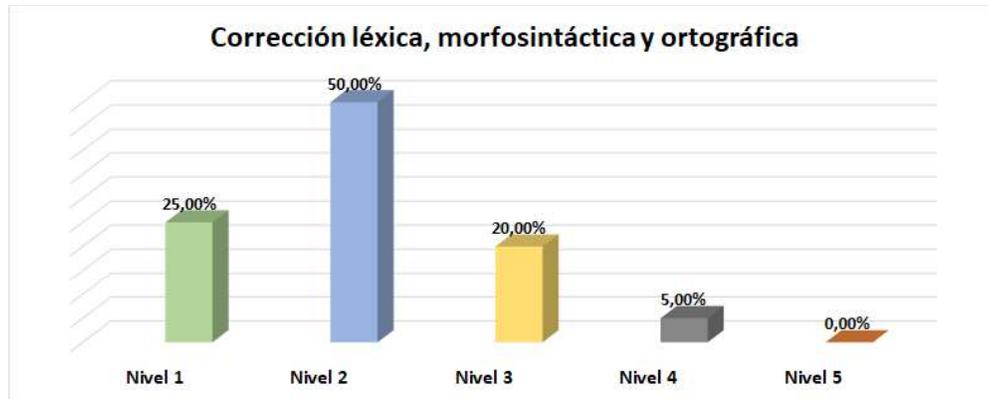
Figura 1: Adecuación a la situación de comunicación



Fuente: el autor (2019).

Los resultados obtenidos tras la fase diagnóstica develaron los aspectos por mejorar en los estudiantes en relación con las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística, en tanto que el desempeño de 15 estudiantes, un 75%, en tales competencias, fue de nivel 1 y 2, lo que indicó que ostentan limitaciones relacionadas con la adecuación a la situación comunicativa en lo correspondiente a la formulación del propósito del texto, la pertinencia del tema, el registro lingüístico, la objetividad en el desarrollo temático y el conocimiento de la tipología textual solicitada. Lo anterior dejó ver, siguiendo a Martínez (2011), las dificultades de los escritores novatos en lo correspondiente a la adecuación de sus textos en su forma y contenido.

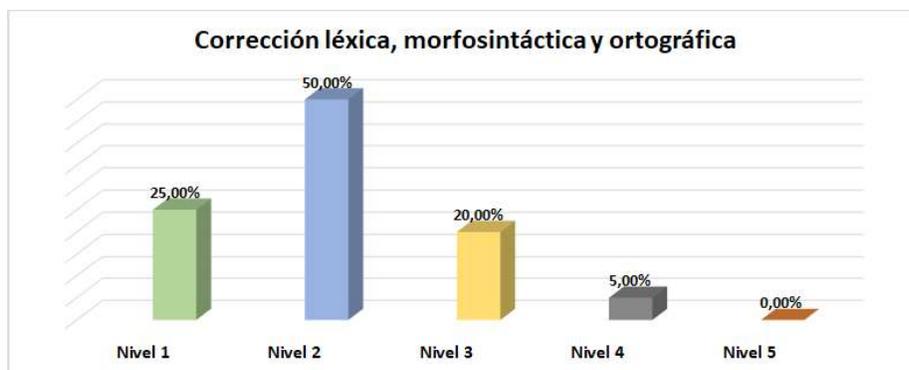
Figura 2: Coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019).

Ahora bien, en relación con la coherencia y cohesión textual, se encontró que el mismo número de informantes, quienes se ubicaron en los niveles 1 y 2, presentó dificultades en el progreso y coherencia de la información, lo que expuso, siguiendo a Pérez (2016), un manejo informacional bajo en términos de cantidad, calidad y completitud, así como de inconsistencias en la estructura del texto a nivel de modalidades, componentes y características de la tipología expositiva, dejando al descubierto, de acuerdo con Álvarez (2010), carencias de mecanismos de organización textual. De igual manera, se registró un nivel precario en el empleo de organizadores textuales, ya que los conectores utilizados no proporcionaron una cohesión satisfactoria en los escritos.

Figura 3: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica



Fuente: el autor (2019).

En cuanto a la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, la ubicación de dichos 15 estudiantes en los niveles 1 y 2 expuso debilidades en lo que guarda relación con la terminología técnica y su uso, en cuanto imprecisión en el significado y

sentido en el texto. De igual manera, se encontraron errores frecuentes con respecto a dequeísmos, leísmos, queísmos, empleo incorrecto de gerundios, signos de puntuación y escritura de palabras.

Lo anteriormente señalado permitió conocer el nivel de composición escrita de los estudiantes desde las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística y sobretodo mostró la necesidad de intervenir la situación problemática relacionada con los aspectos por mejorar.

4.2 Resultados tras la implementación de las unidades didácticas

Luego de la implementación de la unidad didáctica 1, dieciocho estudiantes, representados en un 90%, lograron reconocer, de manera prominente, la estructura y características del texto expositivo, lo que conllevó, según Álvarez y Ramírez (2010), a que se lograra una claridad en la constitución característica del texto expositivo, una mejor explicación de la información y a evitar posibles mixturas tipológico-textuales en los escritos.

Tras la ejecución de la unidad didáctica 2 se encontró que dieciocho estudiantes lograron identificar los distintos tipos de planes y clases de planificación textual, requeridos en la composición del escrito. Así mismo, se evidenció que diez y seis estudiantes, el 85% de los informantes, fueron capaces de establecer satisfactoriamente un tópico particular, una audiencia específica y el propósito del texto, lo que permitió establecer de manera relevante la situación comunicativa del escrito. También, se consiguió en un 90% la generación, selección y organización de las ideas y la información para la elaboración del esquema del texto solicitado, lo que develó, siguiendo a Flower y Hayes (1996), que “la representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p.7), dará respuesta al problema retórico y a la situación comunicativa.

Después de ejecutarse la unidad didáctica 3 se halló que doce estudiantes (60%), pudo reconocer de manera pertinente las distintas normas de textualidad en cuanto a la adecuación, la coherencia, la conexión, el registro, la pertinencia y la relevancia de la información y la secuenciación del texto. En relación con la textualización del esquema de planificación, el 75% de los informantes, fue capaz de desarrollarlo de manera plausible 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. De igual forma, el 85% de los informantes elaboró de forma suficiente textos intermedios, a modo de borrador, los cuales daban respuesta al problema retórico y a las normas de textualidad. Lo que les permite, según Pérez (2016), llegar a convertirse en potenciales escritores expertos.

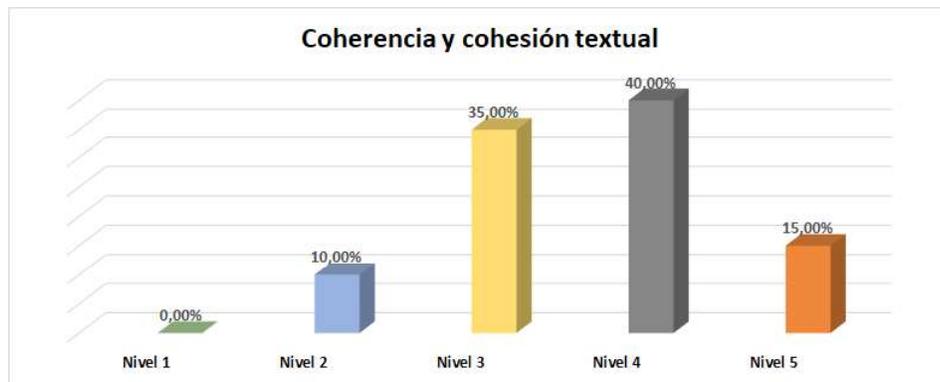
Concluida la unidad didáctica 4, 14 estudiantes, (70%), obtuvieron un nivel de desempeño meritorio en relación con la identificación de las limitaciones

relacionadas con los elementos constitutivos de la situación comunicativa del texto construido previamente a modo de borrador. En consideración con el análisis y resolución de problemas textuales presentes en los borradores, el 65% de los informantes logró un trabajo satisfactorio, en tanto que pudo solucionar las problemáticas de las normas de textualidad y mecanismos de organización textual. Lo anterior, permitió evidenciar, siguiendo a Martínez (2011), que este grupo de estudiantes logró “manejar estrategias claras para la superación de dificultades en la composición” (p.108). Lo anterior facilitó la elaboración de la primera versión del texto desde la revisión efectuada de forma pertinente por parte de los estudiantes.

Con la última unidad didáctica, se encontró que dieciséis estudiantes, 80% de los informantes, alcanzó un nivel estimable en la identificación y análisis de las limitaciones persistentes en el último borrador elaborado, lo que permitió entrever la apropiación de los constructos relacionados con los parámetros de evaluación y revisión textual en tanto forma y contenido, así como de la capacidad 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.

4.3 Resultados de la Conducta de salida

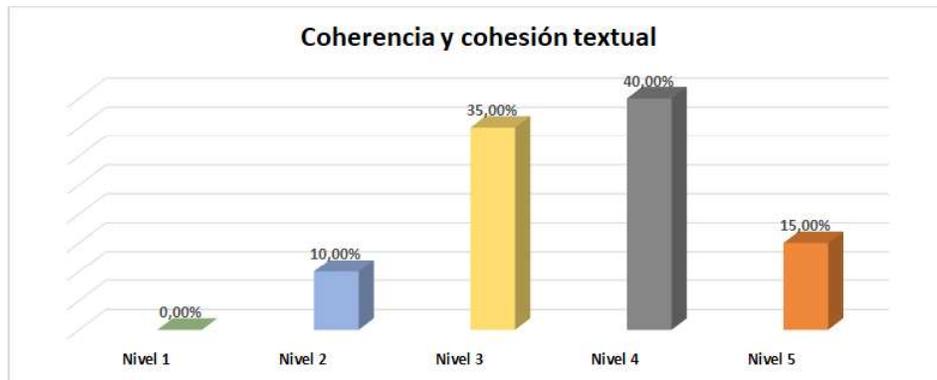
Figura 4: Adecuación a la situación comunicativa.



Fuente: el autor (2019).

Los resultados obtenidos tras la conducta de salida dejaron ver los avances alcanzados por los estudiantes en las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística. En cuanto a la adecuación a la situación comunicativa, se encontró que un 55% de los informantes logró un desempeño alto en este indicador, al ubicarse en los niveles 4 y 5 de desempeño, lo que muestra un mejoramiento fehaciente en los procesos de composición escrita, en tanto exposición de la información, planteamiento y pertinencia temáticos, desarrollo y cierre del contenido, tratamiento suficiente de la cantidad y calidad informacional, selección del registro lingüístico y objetividad del texto.

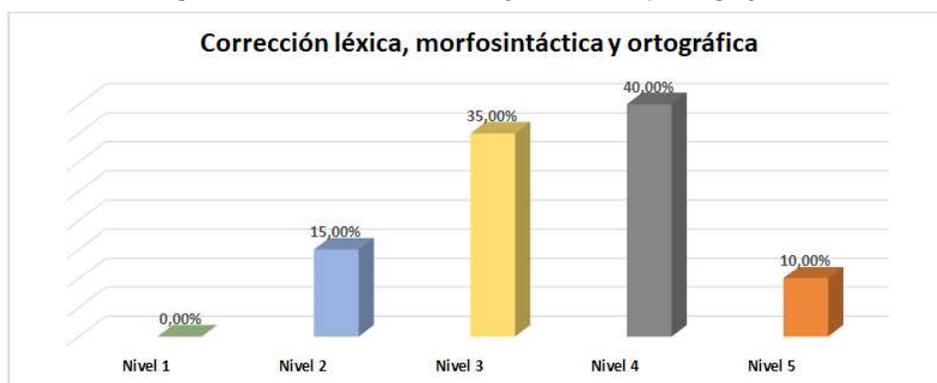
Figura 5: Coherencia y cohesión textual



Fuente: el autor (2019).

En lo correspondiente a la coherencia y cohesión textual, se encontró que el 55% de los estudiantes logró ubicarse de forma distribuida en los niveles 4 y 5 de desempeño, lo cual dejó entrever que se alcanzó un mejoramiento en la cantidad, calidad y pertinencia de la información expresada en los escritos, así como de la progresión temática a modo de unidad textual. De igual manera, se apreció una estructura clara de la tipología expositiva en tanto apartados como constituyentes, una utilización consistente de organizadores textuales que hicieron posible la cohesión del escrito; con esto, se puede señalar que estos estudiantes, de acuerdo con Álvarez (2010), desarrollaron y fortalecieron las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales, ya que según Pérez (2016), están en capacidad de prestar atención a los mecanismos de coherencia textual, en tanto pertinencia de la información y la forma de comunicarla.

Figura6: Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica.



Fuente: el autor (2019).

En cuanto a la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, un 50% de los informantes obtuvo los niveles de desempeño 4 y 5, ya que se encontró en los



escritos un léxico variado y 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 y un manejo suficiente de los signos de puntuación, con lo cual se reveló el progreso en términos de mejoramiento de los procesos de composición escritural expositiva desde esta competencia.

Lo expuesto previamente permitió trazar un parangón en donde se pudo apreciar el mejoramiento de los procesos de composición escrita al comparar los escritos elaborados en la prueba diagnóstica con las últimas versiones efectuadas tras la implementación de la propuesta pedagógica, con lo que se pudo conocer de forma fehaciente el nivel de avance, a modo de fortalecimiento de las competencias sociolingüística, discursiva y lingüística, en los estudiantes, en gran medida por la propuesta pedagógica implementada.

5. Evaluación de la Propuesta Pedagógica

Asimismo, para realizar la valoración de la propuesta se adoptó y adaptó la metodología evaluativa presentada por Gómez, N., y Godoy, C (2010), desde los siguientes ítems: (1) aproximación a la tipología textual expositiva; (2) las fases del modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, y (3) la producción de texto expositivos a partir de las competencias sociolingüísticas, discursivas y lingüísticas.

Los principales logros obtenidos por los estudiantes en el primer ítem tuvieron que ver con la capacidad para reconocer la estructura y características del texto expositivo y sus distintos subtipos, así como la habilidad para producir un texto expositivo corto de alguno de los subtipos de dicha tipología textual.

En relación con el segundo ítem, los avances dados guardaron relación con: la 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; destreza para la generación, selección, organización y planificación de la información a modo de esquema para ser textualizado; facilidad para identificar las normas de textualidad y mecanismos de organización textual; conciencia de la importancia de la elaboración de borradores previos a la versión final del texto; habilidad para identificar y resolver problemáticas relacionadas con la situación comunicativa, normas y mecanismos de organización textual, etc., a partir de la revisión de las versiones previas al texto final; reconocimiento de la importancia de la revisión, verificación y corrección de la producción escrita definitiva del texto.

Con el último ítem, en relación con la competencia sociolingüística, los estudiantes pudieron responder al objetivo del escrito requerido en cuanto a la tipología solicitada. También, mostraron un desarrollo y progresión temática suficiente, un mejoramiento en el empleo del registro lingüístico y un nivel de objetividad

considerable. Ahora bien, en lo que tiene que ver con la competencia discursiva, los estudiantes lograron un nivel suficiente de progreso y coherencia de la información. Además, se apreció con claridad la estructura de la tipología textual expositiva, así como la identificación y empleo de organizadores textuales y conectores lógicos en el texto. Finalmente, en lo que atañe a la competencia lingüística, los informantes presentaron un mejoramiento en el léxico utilizado en los escritos; de igual manera, se registró un perfeccionamiento en la habilidad para emplear distintos tipos de oraciones dentro del texto y una reducción de errores a nivel morfosintáctico y ortográfico.

A partir de lo señalado 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 estudiantes, respecto del mejoramiento de la adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión y la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica, así como del desarrollo y perfeccionamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas escriturales a partir del modelo psicolingüísticos de Flower y Hayes, empleado como mediación pedagógica en la composición de textos.

6. Análisis y discusión de resultados

Para llevar a cabo el análisis y la discusión de resultados se tuvieron presentes las categorías definidas en el estudio: (i) Competencia textual, (ii) modelo psicolingüístico de Flower y Hayes, y (iii) texto escrito expositivo, así como los hallazgos obtenidos en la fase diagnóstica y los resultados encontrados tras la implementación de la propuesta pedagógica.

i. Competencia textual

En torno a esta categoría se hizo hincapié en 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 concerniente 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).

Finalmente, en lo que atañe a la competencia lingüística, se encontró en los textos redactados 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.

ii. Modelo psicolingüístico de Flower y Hayes

En relación con los componentes y fases del modelo, se pudo evidenciar que los estudiantes lograron avances considerables en la formulación del objetivo y propósito del texto, la delimitación del contenido y la selección de la audiencia. Lo anterior, siguiendo a Martínez (2011), permitió a 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 y Salvador, 2005), en razón de los objetivos, intenciones y propósitos del texto.

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, así como del abordaje y aprehensión de los distintos tipos de planes de procedimiento,

de contenido y para componer (Martínez, 2011). De igual manera se reflejó una evolución en el proceso de reflexión y metarreflexión 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 registró un mejoramiento, por parte de los estudiantes, en lo relacionado con la apropiación de la tipología textual expositiva, así como una 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 encontró 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.

iii. Texto escrito expositivo

En lo correspondiente a 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 relación con el planteamiento temático, la introducción, el desarrollo de contenido y el cierre.



7. 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 subprocesos 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.

De igual manera, con esta investigación se evidenció 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*.

Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- _____, y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), pp. 77-88.
- 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.
- Briceño, J. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima (Ibague, Colombia).
- Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Díez, E. (s.f.). La Unidad didáctica. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/UD.htm>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/48523396_Orientaciones_basicas_para_el_diseno_de_estrategias_didacticas
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). 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



- _____ (1996). La teoría de la redacción como redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes proceso cognitivo. (A. I. Lectura, Ed.) Lectura y Vida, 3-19. Recuperado el 12 de diciembre de 2015, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- 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).
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill: México.
- 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
- 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). Bogotá, D. C. (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, V. (2010). La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra. Bogotá, D. C.: ECOE Ediciones.
- 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
- Paniagua, E. (2016). Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes. Recuperado de http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/525/P_20160101_58-72.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, H. (2011). *Argumentación y comunicación*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- _____ (2016). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- 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.doccity.com/es/escenarios-de-la-investigacion-social/2741062/>
- Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

Anexos

Muestras de apartes de textos producidos antes de la implementación de la propuesta pedagógica.

Texto Nivel 1

Quisiera decirle que hoy en día existen distintos aparatos electrónicos, pero que uno de los más usados a nivel mundial es el celular, día a día empresas de todo el mundo van mejorando la tecnología en estos para que presenten el mejor servicio hacia quien lo porta, aunque hay muchos celulares antiguos hasta el día de hoy siguen funcionando y así tienen muchas años de diferencia en tecnología son también años de diferencia en otras cosas respaldadas por un gran porcentaje de la humanidad.

El más famoso smartphone cuenta con muchas características que se fusionan actualmente para hacer mejor la comunicación hasta el día de hoy. Cuenta con conexión a internet, acceso a redes sociales, un sistema operativo propio, cuenta con diversas aplicaciones, cámara de gran resolución, música de última generación y cuenta con la posibilidad de videos de toda clase.

En cambio el típico celular tradicional con lo único que cuenta es como con el smartphone es la comunicación por medio de las llamadas y mensajes, cuenta con agenda y un poco más con juegos básicos, claro está la gran diferencia que se hace el uso del otro.

En el mercado son miles de los smartphones que se venden diariamente, ¿cuáles seguir teniendo ese celular obsoleto? Hacerlo una vez que le faltan más diversidad de servicios y que cuentan con una gran cantidad de aplicaciones, las cuales el celular tradicional no puede hacer, con un smartphone puedes explorar los mejores momentos, estás lejos de ti.

¿y tu qué comprante tu smartphone?

Texto nivel

TELÉFONO INTELIGENTE (SMARTPHONE) O TRADICIONAL

El mundo de la comunicación cada día es mucho más cambiante debido a que la tecnología nos ha aportado grandes oportunidades en avances electrónicos y digitales como los teléfonos móviles tradicionales y los smartphones los cuales nos ayudan a tener un contacto más cercano con los individuos de nuestra sociedad mediante estos.

Claramente a la hora de hablar sobre smartphones y teléfonos convencionales podemos encontrar diferentes características las cuales hacen que uno sea diferente que el otro. Obviamente que también tienen similitudes, y una de las más importantes, es que nos sirve como medio de comunicación entre uno y otros a través de la llamada.

El smartphone, en primer lugar, es un dispositivo de comunicación actual que trae mayor diversidad de elementos como lo son la cámara de gran resolución, la instalación de aplicaciones, la diversidad de juegos, el sistema de música y videos, la agenda, y el servicio de mensajería, el sistema operativo propio, el acceso a redes sociales y no siendo menos importante la conexión a internet, la cual es lo que hace único al teléfono inteligente frente al convencional, ya que el internet es nuestro mayor medio de comunicación global y a la vez nuestro facilitador a la hora de conocer sobre algunas cosas.

Lo contrario tiene que ver con el teléfono tradicional, el cual no posee gran variedad de funciones modernas las cuales nos podrían ayudar a buscar o administrar alguna información, como video grabadora, cámara, apps, conectividad, etc. En simples palabras es un aparato que nos brinda solamente comunicación básica frente a un individuo sin ningún servicio adicional.

Para concluir, el smartphone de mi opinión es una de las mejores creaciones tecnológicas, ya que al ser un medio facilitador nos puede generar bastantes beneficios en información y comunicación.

Texto Nivel 2

Los celulares han tenido una gran influencia en el mundo desde su nacimiento y han venido sufriendo diferentes series de mejoras y modelos cada año que han sido de gran beneficio para toda la adversidad de población y junto a esto ha contribuido a la evolución de la vida social gracias a su variedad de servicios.

Actualmente, hay dos tipos de celulares que se ofrecen para el público en general el primero que puedo mencionar es el celular tradicional que ofrece servicios básicos como: llamadas, mensajes, agenda y juegos que algunos usuarios prefieren por su fácil manejo. El segundo celular es el smartphone que es el más actual y moderno con un amplio servicio como la conexión a internet, acceso a redes sociales, sistema operativo propio, llamada, mensajes, agenda, instalación de apps, cámara fotográfica, música, videos, juegos, mayor duración de batería, entre otros sin número de posibilidades de comunicación e interacción digital gracias a su tecnología de punta que presenta.

Sin embargo, cualquiera de los dos dispositivos móviles es de gran beneficio ya que tiene las herramientas básicas fundamentales de comunicación que son llamadas y mensaje que son en últimas lo que se requiere en todo tipo de teléfonos celulares.

Texto nivel 4

Teléfono Inteligente y el teléfono tradicional

La comunicación hoy solo importante para los seres humanos desde su inicio, y a través de la historia éste se ha caracterizado por buscar herramientas que lo faciliten la comunicación a distancia, uno de los grandes inventos que lo ha permitido este objetivo ha sido el teléfono, el cual ha evolucionado a través del tiempo, desde el teléfono tradicional que conocemos hasta el smartphone, que es la última tecnología disponible. Para comprender mejor estas cambios a continuación, se compararán los dos teléfonos móviles.

En primer lugar, el celular tradicional, permitía la comunicación a través de llamadas convencionales y de algunos mensajes de texto. Adicionalmente, se contaba dentro de sus herramientas con la calculadora, una pequeña agenda, un reloj cronómetro y algunos que otro juego como la popular cubanita. Este tipo de celular no tenía conectividad a internet, cámara fotográfica ni posibilidades de descargar música, videos ni aplicaciones.

En segundo lugar, el smartphone, contrario al celular tradicional, cuenta con una serie de herramientas y servicios de alta gama, los cuales son de gran utilidad, pues más allá de las llamadas convencionales, se pueden adicionar otras como videos llamados, descarga e instalación de un diverso número de aplicaciones, acceso a redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, etc., que permiten una comunicación más amplia, así mismo, cuenta con de alta definición para fotografías, grabaciones, cámaras operativas propias y cámara, servicios de mensajería a través de la aplicación más empleada WhatsApp, entre otras tantas posibilidades de comunicación que este tipo de teléfono puede ofrecer mediante la tecnología de punta.

Si bien es cierto que tanto el primer dispositivo como el segundo son elementos que han mejorado la calidad de vida de los sujetos, también lo es que, día tras día se están buscando mejores formas que faciliten

Muestras de apartes de textos producidos después de la implementación de la propuesta pedagógica.

Texto nivel 4

IPHONE 11 PRO MAX O IPHONE 11

El último teléfono lanzado al mercado por la prestigiosa compañía de tecnología Apple ha llegado a nuestra tienda y está disponible en toda la gama de colores en que viene el modelo: verde medio noche, gris espacial, plateado y dorado. Este modelo de gama superior está entre los más lujosos y sofisticados teléfonos del mercado tecnológico internacional.

El iPhone 11 Pro Max ofrece ciertas características de superioridad frente al modelo más sencillo de la última familia que Apple ha empezado a comercializar alrededor del globo. Estas, principalmente, son en el apartado fotográfico, la pantalla, la batería y el rendimiento de la misma.

El iPhone 11 Pro Max frente a su predecesor, el iPhone 11, presenta una tercera cámara, que llamada telefoto, cumple la función de enfocar más los objetos que se están fotografiando, por eso también se le llama teleobjetivo. Esta tercera cámara, además de brindar mayor acercamiento o zoom a las fotografías, también ayuda en la consecución del efecto retrato o fondo desenfocado.

En el apartado de la pantalla, el modelo más actual cuenta con mayor resolución y densidad de píxeles gracias a su tecnología OLED, que permite conseguir mayor brillo y nitidez en la imagen. Así también, el tamaño de la pantalla aumenta de 6,1 pulgadas a 6,5, proporcionando una visión más amplia.

Texto nivel

¿I-PHONE 11 PRO MAX?

Como es sabido, los dispositivos móviles constantemente muestran grandes transformaciones tecnológicas en relación con nuevas aplicaciones y servicios que hacen que las actividades cotidianas sean mucho más ágiles. En ese sentido, la reconocida multinacional Apple, ha logrado que el I-Phone se haya convertido en una herramienta que brinda mayor fluidez en el almacenamiento y administración de la información y la comunicación. No obstante, por los cambios y las mismas exigencias de la sociedad, dicha referencia de teléfonos ha evolucionado recientemente, razón por la cual se cuenta ahora con un nuevo modelo denominado I-Phone 11 Pro Max, que expone algunas de las características propias de su antecesor, el I-Phone 11, pero que ha generado varias modificaciones en lo que tiene que ver con la superioridad de funciones, herramientas y sistemas operativos. Con el presente texto se busca efectuar una comparación entre los dos versiones del I-Phone 11, que le permitan a un futuro comprador adquirir o no tal dispositivo. Para tal fin, se abordarán ciertos ítems de contraste como: la cámara, la batería, la pantalla y la resolución dada en píxeles.

Primero, en cuanto a la cámara, la nueva versión del I-Phone 11 presenta una adicional a las dos presentes de su predecesor y un lente extra, denominado teleobjetivo, el cual permite mayor versatilidad, efectos, enfoque, claridad y calidad en el registro fotográfico, lo anterior, es dado, entre otras cosas, por la incorporación de una tercera cámara con la que se logran fotos de gran calidad, incluso con poca luz y se puede abarcar un campo visual hasta cuatro veces más amplio que el obtenido con el modelo anterior.

En segundo lugar, el I-Phone 11 Pro Max muestra un tiempo mayor de durabilidad de batería frente al modelo anterior, pues este registra más de 4000 mil minutos.