

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1442>

## **Modelo didáctico gnoseotextolingüístico y producción de textos expositivos en estudiantes de la Universidad Nacional del Santa, 2022**

Didactic model gnoseotextolinguistic and production of expository texts in students of the National University of Santa, 2022

**Elvis Vereau Amaya**

faustusvereau@gmail.com

<https://orcid.org/0000-001-8603-7178>

Universidad Nacional del Santa

Nuevo Chimbote – Perú

Artículo recibido: 23 de noviembre de 2023. Aceptado para publicación: 06 de diciembre de 2023.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### **Resumen**

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito demostrar la influencia del modelo gnoseotextolingüístico en la producción de textos expositivos escritos en estudiantes del VII ciclo de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote, 2022. La población muestral estuvo conformada por 28 estudiantes y se determinó con un muestreo no probabilístico. Se empleó el método experimental y un diseño preexperimental para determinar los efectos de la aplicación del modelo en 24 sesiones de aprendizaje. Los resultados más destacados demuestran que en la preprueba 21 estudiantes (75%) se ubica en el nivel deficiente, mientras que, en la posprueba ningún estudiante (0%). Asimismo, en la preprueba ningún estudiante (0%) se ubica en el nivel excelente, mientras que, en la posprueba 9 estudiantes (32%). Al aplicar la prueba "t" de Student, se obtuvo -33,067 (con una significancia de 0,000), lo cual permite descartar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. Estos datos permiten concluir que el modelo influyó significativamente en la producción de textos expositivos.

*Palabras clave:* modelo didáctico gnoseotextolingüístico, textos expositivos escritos

### **Abstract**

The purpose of this research work was to demonstrate the influence of the gnoseotextolinguistic model on the production of expository texts written by students of the VII cycle of the Language and Literature specialty of the National University of Santa, Nuevo Chimbote, 2022. The sample population It was made up of 28 students and was determined with non-probabilistic sampling. The experimental method and a pre-experimental design were used to determine the effects of applying the model in 24 learning sessions. The most notable results show that in the pretest 21 students (75%) are at the deficient level, while in the posttest no students (0%). Likewise, in the pretest no student (0%) is at the excellent level, while in the posttest 9 students (32%). When applying the Student "t" test, -33.067 was obtained (with a significance of 0.000), which allows us to discard the null hypothesis and accept the research hypothesis. These data allow us to conclude that the model significantly influenced the production of expository texts.

Keywords: gnoseotextolinguistic didactic model, written expository texts

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

Cómo citar: Vereau Amaya, E. (2023). Modelo didáctico gnoseotextolingüístico y producción de textos expositivos en estudiantes de la Universidad Nacional del Santa, 2022. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(6), 334 – 349.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1442>

## **INTRODUCCIÓN**

Uno de los fenómenos que ha sido objeto de estudio de múltiples manifestaciones del saber es el lenguaje. Este es un rasgo privativo de la especie humana. El lenguaje es una capacidad que todos los seres humanos poseemos. Igualmente, se conceptualiza como un medio de comunicación, es decir, lo utilizamos para intercambiar información con los demás. Asimismo, se concibe como un organizador social, en otros términos, gracias al lenguaje se ha organizado y estructurado la sociedad.

A través de la historia de la humanidad, al lenguaje se le ha ido atribuyendo distintas funciones. Para Sánchez (2001), el lenguaje “cumple, pues, una función simbolizadora y tiene la propiedad de representar, como un espejo, la realidad del mundo; el lenguaje es imagen del mundo porque tiene capacidad pictórica o capacidad de representación o configuración” (p.440) En otros términos, el lenguaje, por un lado, simboliza la realidad y, por otro, se convierte en un elemento ordenador del mundo natural, social y cultural. Este ordenamiento se refleja en los discursos orales y, especialmente, escritos. Si el lenguaje es un medio de representación de la realidad, entonces, su conocimiento y uso, de manera lógica, correcta y efectiva, es determinante en el desarrollo personal y profesional de los individuos. Lograr utilizar el lenguaje con estas características debe ser una de las competencias de las personas y una de los propósitos de la educación en todos sus niveles. Desarrollar la competencia comunicativa implica dotar al alumno de conocimientos, habilidades, técnicas y estrategias pertinentes para comunicarse de manera efectiva en cualquier contexto social. Sin embargo, el sistema educativo no logra desarrollar la competencia comunicativa en el educando. Esto se evidencia en la pobreza léxica de nuestros estudiantes, la cual se manifiesta en las limitaciones, errores y barbarismos que demuestran al hablar y, especialmente, al escribir; en la falta de cohesión entre las ideas que presentan sus discursos orales y escritos (Miras, Solé y Castells, 2013), problemas en la estructuración y coherencias de las ideas que conforman su texto (Pillado, Cabrera y Ramírez, 2022), desconocimiento de superestructuras textuales para organizar información (Castro, et al., 2021).

Esta realidad descrita se muestra, incluso, en el universitario. Es lamentable que muchos estudiantes universitarios adolezcan de los conocimientos básicos y necesarios para representar y ordenar sus conocimientos en textos escritos (Peña y Quintero, 2016 y Zambrano-Valencia, Orozco-Cardona y Caro-Lopera, 2016). Cada vez que presentan un informe, una práctica de producción escrita en clase, una monografía, un ensayo, un comentario, un proyecto o sus informes de investigación encontramos muchísimos errores de coherencia (Bastiani-Gómez, J. y López-García, M., 2015), cohesión, adecuación, diseño, estructuración, ortografía, etc. La problemática expuesta anteriormente y su imperiosa necesidad de encontrar soluciones didácticas, pertinentes y efectivas, conlleva a proponer un Modelo didáctico gnoseotextolingüístico para la producción de textos expositivos, en estudiantes universitarios. En ese contexto se planteó la interrogante ¿cómo influye la aplicación del modelo didáctico gnoseotextolingüístico en la producción de textos expositivos escritos en los estudiantes del VII de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Santa, 2022?

## **DESARROLLO**

La presente investigación se relaciona con el trabajo de Kloss y Muñoz (2021), quienes propusieron un modelo de escritura para utilizar diversos contextos académicos especializados. Este modelo tuvo como propósito desarrollar habilidades de escritura en educación superior y propiciar la autoevaluación y socialización de los productos escritos para desarrollar la capacidad de autorregulación en el proceso de escritura. También se vincula con la investigación realizada por Bastiani-Gómez y López-García (2016), quienes se propusieron identificar y analizar características de textos escritos en estudiantes universitarios y su influencia en la formación intercultural. Las investigadoras concluyen que los estudiantes presentan dificultades en la enunciación de los tópicos y congruencia en la producción de sus textos escritos. Igualmente, Peña y Quintero (2016) realizaron

un trabajo cuya finalidad fue presentar los resultados del modelo metasociocognitivo en contexto. Los investigadores concluyen que, en el proceso de escritura, no basta con conocer el código sino reconocer la importancia de generar, relacionar y organizar un texto en subproceso de planificación, textualización y revisión y de procesos cognitivos y metacognitivos como factores determinantes en la producción de textos. Asimismo, Anticona (2019), en su investigación se propuso establecer la relación entre la estrategia metodológica "ADD" y la mejora de textos escritos en francés en estudiantes universitarios. Después de aplicar la estrategia concluye que existe una relación directa significativa de la estrategia en la producción de textos escritos.

### **Producción de textos expositivos**

La competencia textual es el conocimiento de la estructura y significado de los textos. Este conocimiento se pone en evidencia cuando producimos y comprendemos un sinnúmero de textos cada vez que nos comunicamos. Entre La organización de la información en cada texto y su finalidad determinará en qué tipo de competencia textual, por ejemplo, si se presenta la información de manera organizada, con un lenguaje claro y objetivo y cuyo propósito es hacer entendible un tema estamos ante la competencia textual expositiva.

La competencia textual expositiva consiste en un saber específico y el saber aplicarlo. Estos saberes se basan en un conjunto de capacidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores de las personas, que las habilita para producir y comprender textos eficientes, en una situación específica, en un contexto real. Estos textos presentan una superestructura determinada (introducción, desarrollo y conclusión), un lenguaje específico (denotativo) y un propósito determinado (informar). La competencia textual expositiva permite la comprensión y producción de textos caracterizados por presentar un tema de forma ordenada, clara y precisa y cuya finalidad es informar, para lo cual utilizan un lenguaje denotativo.

Kintsch y van Dijk (1975) trataron de demostrar que existía una competencia expositiva común entre el escritor y el lector de determinados contextos culturales. Esta competencia no solo permitiría la codificación y decodificación del texto expositivo, sino que facilita su producción, comprensión, memorización y resumen.

### **Texto expositivo**

Para Barriga (1998), García (2006), Reyes (2006) y Correa (2014) en un texto expositivo se explica un tema mediante ideas ordenadas, objetivas y claras cuyo propósito es que el lector comprenda lo que se le quiere comunicar. En los textos expositivos se describen, explican y organizan nuestros conocimientos sobre el mundo, por ello intentan ser objetivos y tienen por función transmitir información, es decir, se plasman nuestras ideas, pensamientos, opiniones, experiencias y conocimientos estructurados sobre un tema, cuya intención es informar al lector de manera objetiva, clara y ordenada. Para lograr este propósito los textos deben presentar cohesión (microestructura), coherencia (macroestructura), estructura lógica (superestructura), ortografía, vocabulario y creatividad.

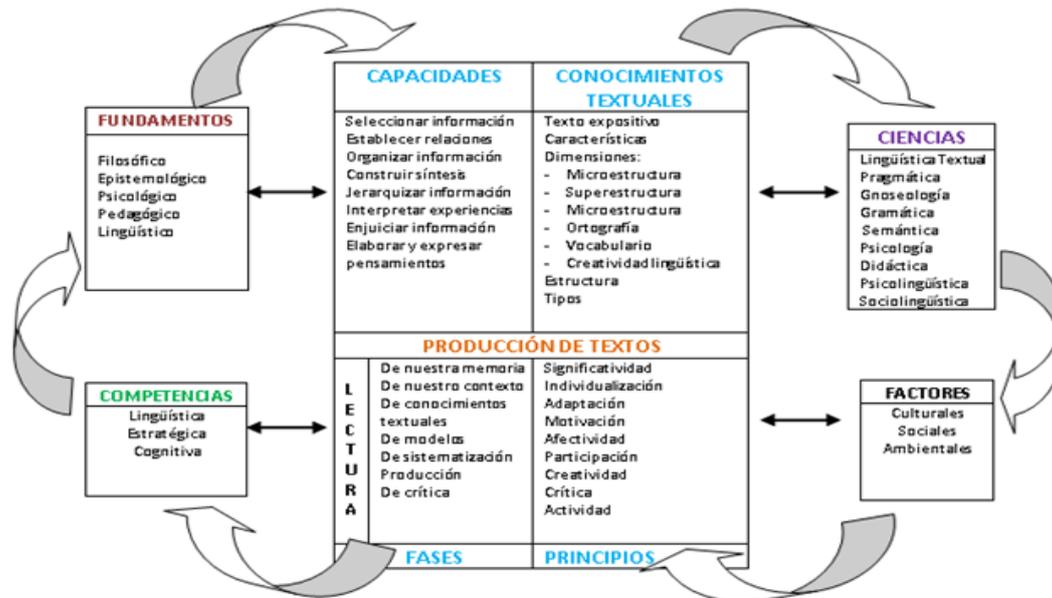
### **Tipos**

Barriga y Hernández (2004) propone los siguientes tipos de textos: colección (se organiza y desarrolla la información de forma subordinada en torno a un tema específico), comparación-contraste (se organiza y desarrolla la información presentando las semejanza y diferencias entre dos o más aspectos del tema), causa-consecuencia (se organiza y desarrolla el tema presentando relaciones causales de los fenómenos objetos del texto), de secuencia (se organiza y desarrolla la información siguiendo un

orden cronológico) y problema-solución (se organiza y desarrolla la información presentado una problemática y las alternativas de solución).

**Figura 1**

*Modelo didáctico gnoseotextolingüístico*



## METODOLOGÍA

La información obtenida de diversas fuentes bibliográficas fue procesada con el fin de ordenar y sistematizar la información que da cuenta de las implicaciones teóricas y empíricas de la producción de textos escritos.

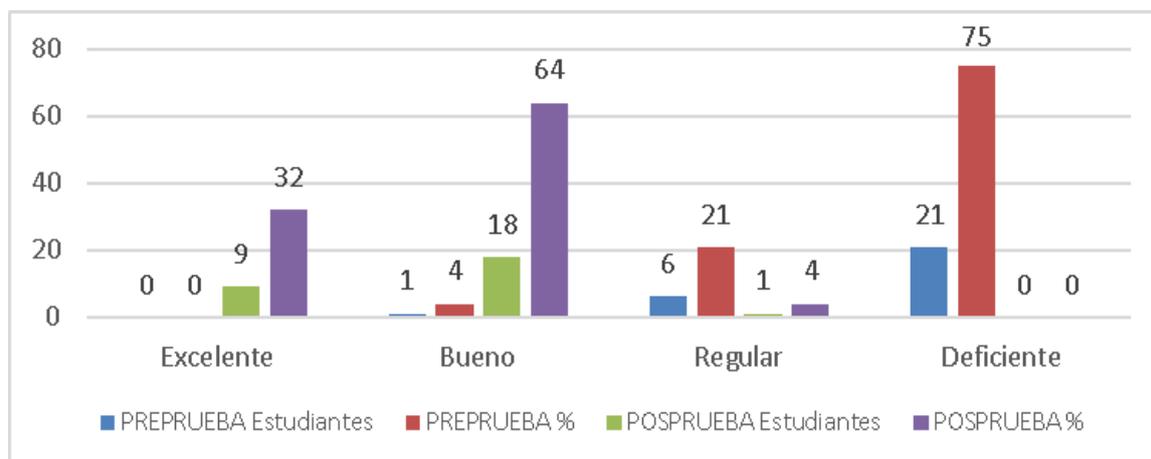
Durante un periodo de tres meses, en el que se aplicaron 24 sesiones de aprendizaje, se trabajaron las fases del modelo gnoseotextolingüístico (lectura de nuestra memoria, lectura de nuestro contexto, lectura de conocimientos textuales, lectura de modelos, lectura de sistematización, producción y lectura crítica) para la producción de textos expositivos con 28 estudiantes. Para obtener la información empírica los estudiantes redactaron textos expositivos antes de la aplicación del modelo. Estos textos permitieron determinar el nivel de producción de textos en sus dimensiones macroestructura, superestructura, macroestructura, corrección, vocabulario y creatividad lingüística. Luego se aplicó el modelo didáctico gnoseotextolingüístico, durante 60 horas. Después de la aplicación del modelo, se pidió a los estudiantes redactar textos expositivos. Posteriormente, se procesó la información con el programa SPSS V25, utilizándose la estadística descriptiva e inferencial. Finalmente, se compararon los textos redactados antes y después de la aplicación del modelo y se determinó la influencia del modelo en la producción de textos expositivos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Objetivo general. Demostrar que la aplicación del modelo didáctico gnoseotextolingüístico influye significativamente en la producción de textos expositivos en los estudiantes del VII de la especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Santa, 2022.

**Figura 2**

Resultados comparativos de la prueba y posprueba del GE obtenidos en la producción de textos expositivos



En la Figura 1 se representan los resultados comparativos de la preprueba y posprueba del GE de la producción de textos expositivos escritos. En ella se puede observar que en la preprueba 21 estudiantes (75%) se ubica en el nivel deficiente, mientras que, en la posprueba ningún estudiante (0%) se encuentra en este nivel. En la preprueba 6 estudiantes (21%) se ubica el nivel regular, mientras que en la posprueba 1 estudiante (4%) alcanzó este nivel. En la preprueba 1 estudiante (4%) logró el nivel regular, mientras que, en la posprueba 18 estudiantes (64%) se ubicaron en este nivel. Finalmente, en la preprueba ningún estudiante (0%) se ubica en el nivel excelente, mientras que, en la posprueba 9 estudiantes (32%) alcanzaron este nivel. Estos resultados reflejan la importancia y efectividad del modelo didáctico gnoseotextolingüístico en la producción de textos expositivos escritos.

**Tabla 1**

Indicadores estadísticos de la preprueba y posprueba aplicados al grupo experimental

Indicadores estadísticos	Preprueba	Posprueba
Media	8,64	17,54
Mediana	8	17,54
Moda	8	19
Desviación estándar	2,231	1,261
Varianza	4,979	1,591

Comparando los indicadores estadísticos de la preprueba y posprueba del grupo experimental (Ver Tabla 1) se observa que la media aritmética es 8,64 y 17,54 respectivamente, lo que demuestra un incremento de 8,90 puntos después de aplicar el modelo. Respecto a la mediana, se puede percibir que en la preprueba fue de 8, mientras que en la posprueba fue de 17,54. En cuanto a la moda, en la preprueba fue de 8; mientras que, en la posprueba, de 19. Asimismo, la desviación estándar en la preprueba fue de 2,231; mientras que, en la posprueba, de 1,261, lo que demuestra que en la posprueba la distancia con su media es menor que en la preprueba; finalmente, la varianza en la preprueba fue de 4,979; mientras que, en la posprueba, de 1,591, lo cual indica que los datos están bastante concentrados con respecto a su media aritmética. Asimismo, al aplicar la prueba "t" de Student, se obtuvo -33,067 (con una significancia de 0,000), lo cual permite descartar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. De los datos presentados se concluye que el modelo influyó significativamente en la producción de textos expositivos.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos demuestran que el modelo influye en la producción de textos expositivos en estudiantes universitarios. A continuación, se detallan los resultados por cada objetivo específico.

Objetivo específico 1. Determinar el nivel de desarrollo de la microestructura de textos expositivos escritos, después de aplicar el modelo didáctico gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que la mayoría de los estudiantes (89%) demuestran un desarrollo deficiente de la microestructura textual, es decir, desconocen o en su defecto no utilizan adecuadamente progresiones temáticas (PT), conectores (C), repeticiones (R), anáforas (A), catáforas (CAT), elipsis (E), estructuras proposicionales (EP) y relaciones proposicionales (RP). Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras muy significativas tanto a nivel textual como a nivel de organización y expresión de pensamientos. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (60%) alcanzó el nivel bueno en el manejo de la microestructura textual. Esto implica, en primer lugar, un alto nivel de desarrollo de su arquitectura mental (Sanz, 2010), es decir, los procesos que tienen como finalidad preferente comprender, evaluar y generar información y, en segundo lugar, el uso adecuado de los aspectos concernientes a la propiedad de cohesión textual. Asimismo, se observa un incremento significativo en el manejo de la microestructura textual, pues, en los textos reflejan un uso pertinente de la cohesión textual, la cual se traduce en un buen uso de los distintos tipos de progresión temática, es decir, los temas abordados en sus textos avanzan, se detienen, retroceden, se encadenan, se bifurcan y se infieren, lo que le da un desarrollo continuo, variado, complejo e inteligible (Cunillera, 2002; Casas, 2005; García y Marbán, 2002). Estos resultados concuerdan con los que obtuvo Errázuriz (2012), pues, considera que los conectores contribuyen “efectiva y concretamente al procesamiento de la información en los textos y a la orientación lógica, semántica e inferencial de las ideas y de los discursos” (p. 116). La influencia del modelo también se refleja en el incremento de las capacidades para la elaboración de textos expositivos también, pues, los textos creados presentan un manejo adecuado y pertinente de los conectores discursivos. Estos son mecanismos lingüísticos que permiten relacionar las ideas o proposiciones (opcionales, aditivas, consecutivas, causales, concesivas, adversativas, secuenciales, explicativas, etc.) de la misma jerarquía sintáctica y semántica compatibles en un texto, (Cunillera, 2002; Reyes, 2001).

Los resultados de la investigación también demuestran que los estudiantes utilizaron, en la producción de sus textos expositivos, diversas repeticiones, tales como: repeticiones léxicas simples enfáticas, repetición léxica simple con desglose, repetición léxica simple sin desglose, repetición léxica compleja con ritmo binario, repetición léxica compleja ternaria, repetición morfosintáctica simple con ritmo binario y repetición morfosintáctica simple con ritmo ternario (Cunillera, 2002), las cuales reflejan conocimientos sobre las distintas posibilidades expresivas de su pensamiento a través del lenguaje y el desarrollo de su conciencia metalingüística.

Los resultados de la aplicación del modelo gnoseotextolingüístico para elaborar textos expositivos demuestran que los estudiantes han hecho uso de un vocabulario rico y variado a través de pronombres, adjetivos posesivos, adverbios de lugar y tiempo, sinónimos, hipónimos, hiperónimos, definiciones, nominalizaciones y frases. Todas estas formas lingüísticas son variantes de la anáfora. Estos resultados coinciden con los que obtuvieron Montanero, Salguero y Lucero (2022), pues, en su investigación encontraron que el uso frecuente de anáforas en la producción de textos “una anáfora cada 8 palabras” (p.618). Asimismo, los textos elaborados por los estudiantes demuestran un manejo pertinente de la catáfora como mecanismo de cohesión. Su uso refleja orden en sus ideas, la secuencia del desarrollo de sus capacidades cognitivas superiores y, por ende, del desarrollo de su pensamiento. Igualmente, los textos presentan elipsis, pues, los estudiantes la han utilizado para omitir información sin afectar la coherencia del mismo. Sin embargo, los resultados de la investigación difieren de los

resultados obtenidos por Madrid y Corral (2018), quienes consideran que los estudiantes hacen un uso poco frecuente de los mecanismos de cohesión. Estos contrastes demuestran que el aprendizaje y uso de estos mecanismos requieren de práctica y diversos factores para su uso correcto.

Objetivo específico 2. Determinar el nivel de desarrollo de la superestructura de textos expositivos escritos, después de aplicar el modelo didáctico gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que la mayoría de los estudiantes (86%) demuestran un manejo deficiente de la superestructura textual, es decir, desconocen la forma cómo estructurar la información en un texto. Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras muy significativas en torno a la organización de la información así como a las subsecuencias textuales. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (60%) alcanzó el nivel bueno en el manejo de la superestructura textual y coinciden con los resultados que obtuvieron Osorio, García y Chacón (2019), quienes afirman que los estudiantes logran dominar estas superestructuras cuando se les enseña sus particularidades y las funciones que cumplen en la transmisión de mensajes. Igualmente se coincide con Carrasco, Véliz y Sáez (2021), pues, consideran que es importante la enseñanza de la tipología textual para una organización efectiva de los mensajes y uso efectivo de recursos en el proceso de la escritura. Igualmente, Velásquez (2005) afirma que el conocimiento textual es importante para la producción de textos y su enseñanza es relativamente fácil.

Los textos expositivos redactados presentan una superestructura clásica: introducción, desarrollo y conclusión. Cada una de estas partes se objetiva a través de los párrafos, elementos formales y de contenido. La redacción de párrafos de introducción en los textos elaborados por los estudiantes refleja la estructuración lógica del pensamiento y para ello utilizaron recursos como: anécdotas, citas, interrogantes y datos estadísticos. Asimismo, resaltan la importancia del tema. Los textos creados por los estudiantes demuestran un dominio correcto de párrafos de desarrollo, lo que implica el conocimiento y aplicación de estas superestructuras textuales. Los resultados también demuestran el desarrollo de la capacidad de síntesis en los estudiantes. Esto se refleja en un manejo adecuado y pertinente de los párrafos de conclusión. En los párrafos de conclusión elaborados, los estudiantes recapitulan información, resumen lo expuesto, formulan generalizaciones, etc.

Otro de los aspectos que comprende la superestructura textual es las subsecuencias textuales. Estas son unidades constitutivas y constituyentes y permitieron organizar y desarrollar el pensamiento a nivel de párrafos. En los textos elaborados por los estudiantes se refleja el conocimiento y dominio de las subsecuencias textuales, tales como: definiciones, clasificaciones, caracterizaciones, ejemplificaciones y reiteraciones. Los resultados de los textos analizados muestran un claro dominio de la definición. Los estudiantes al definir las realidades (asuntos de sus temas) reflejan, por un lado, el manejo de conceptos y sus interrelaciones, el desarrollo de su capacidad de distinción, así como las de diferenciación y comparación y, por otro, su conocimiento sobre las mismas y su comprensión y expresión utilizando las diversas posibilidades (formas de expresión de una definición) que le ofrece el lenguaje. Los resultados de los textos evaluados también revelan el dominio de la subsecuencia textual denominada descripción, la cual fue utilizada para explicar la información, organizarla y expresarla en su texto con el objeto de hacerlo inteligible.

Finalmente, otro aspecto de las subsecuencias textuales utilizadas por los estudiantes en sus textos es la comparación. Esta permite encontrar semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, en función a criterios establecidos con antelación.

Objetivo específico 3. Determinar el nivel de desarrollo de la macroestructura de textos expositivos escritos después de aplicar el modelo didáctico gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que la mayoría de los estudiantes (96%) demuestran un manejo deficiente de la macroestructura textual. Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras muy significativas en torno a la organización de la información así como a las subsecuencias textuales. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (54%) alcanzó el nivel bueno en el manejo de la macroestructura textual. Estos resultados coinciden con los resultados que obtuvieron Aravena, Figueroa, Quiroga y Hugo (2021), debido a que, los estudiantes incorporan diversos recursos lingüísticos y discursivos en la elaboración de discursos debidamente conectados. Igualmente, Ospina y Londoño (2015) concluyen que el dominio de la macroestructura implica el desarrollo de capacidades para la “precisión en la exposición de sus conocimientos” (p.47) sobre determinada área del saber. Sin embargo, los resultados difieren de los obtenidos por Madrid y Corral (2018), pues, en el análisis de producciones escritas de estudiantes de educación secundaria predomina la desorganización de ideas.

Un aspecto de la macroestructura lo constituyen el tema y los subtemas. Los resultados de los textos elaborados por los estudiantes reflejan coherencia entre tema y subtemas y coinciden con los resultados que obtuvieron Erazo y Calderón (2019), pues, el tema de sus textos lo desarrollan de manera lógica, coherente y clara. El tema desarrollado por los estudiantes, en sus textos, se ha organizado en subtemas. Estos se desarrollaron en diferentes párrafos y utilizando las diversas subsecuencias textuales (definición, clasificación, descripción, etcétera). La división del tema en subtemas facilitó a los estudiantes la organización y distribución de las ideas en cada uno de los párrafos, lo que contribuyó a la unidad y continuidad temática en los textos elaborados (Niño, 2005; Carneiro, 2009; Cassany, 2010).

Otro aspecto de la macroestructura utilizado por los estudiantes en sus producciones textuales escritas está constituido por las ideas principales, las cuales contienen el contenido más importante del texto. Las ideas principales desarrolladas en cada párrafo contribuyeron al desarrollo temático mediante un proceso en cadena, en el sentido de que las palabras clave permitieron el desarrollo de las ideas principales y estas, el desarrollo del tema. Este encadenamiento demuestra la continuidad del tema y unidad temática. (Niño, 2005; Cassany, 2010; Carneiro, 2009).

Las ideas secundarias es otro aspecto de la macroestructura utilizado por los estudiantes en la producción de sus textos. Estas les permitieron desarrollar y sustentar las ideas principales y se valieron de los mecanismos de repetición, ejemplificación, comparación, descripción, etcétera). La utilización de las ideas secundarias demuestra el desarrollo de una serie de capacidades, las que les permitieron hacer más explícito los temas de sus textos.

La macroestructura se refiere también a dos formas de coherencia. El análisis de las producciones textuales demuestra, por un lado, un manejo adecuado de la coherencia local, por parte de los estudiantes, es decir, establecieron relaciones significativas entre cada una de las proposiciones que constituyen los párrafos y, por otro lado, a la coherencia global entre todos los elementos constitutivos del texto, es decir, entre título, tema, ideas principales y secundarias. Los textos analizados reflejan unidad de propósito, es decir, la coherencia entre ideas principales y secundarias, entre las ideas principales y tema y, entre tema y título. La coherencia de las partes de los textos elaborados se presenta en dos sentidos: su estructura significativa tiene organización lógica y tiene armonía sintáctica, semántica y pragmática y su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer inferencias necesarias (Cassany, 1998; Reyes, 2001; Miranda, 2002; Casas, 2006; Martín, 2008).

Finalmente, la macroestructura también se refiere a las relaciones de compatibilidad, implicancia y repetición. Los textos objetos de análisis presentan estas relaciones las que permitieron la coherencia entre cada todas las partes del texto, es decir, las proposiciones no presentan contradicciones (compatibilidad), unas se presuponen a otras (implicación) y unas reiteran a otras (Casas, 2006).

Objetivo específico 4. Determinar el nivel de desarrollo de la ortografía de textos expositivos escritos, después de aplicar el modelo didáctico Gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que la mayoría de los estudiantes (68%) demuestran un manejo deficiente de la corrección gramatical, es decir, no aplican las normas que regulan la lengua española. Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras muy significativas en torno a la corrección ortográfica. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (78%) alcanzó el nivel bueno en él la dimensión corrección. La producción de textos debe seguir los criterios normativos del uso de la lengua (Erazo y Calderón, 2019 y Llontop-Castillo, 2022) porque “es la única manera de no caer en el caos y, finalmente, en la incomunicación” (Casas, 2006, p. 19). Estas mejoras implican un uso correcto del lenguaje escrito, lo que permite expresar con claridad y corrección los pensamientos. Al respecto, Lovón (2020) sostiene que escribir bien implica “un grado respetable y lógico de la organización del pensamiento y conocimientos para actuar en el mundo” (p.439).

Los resultados de la aplicación del modelo gnoseotextolingüístico reflejan el uso correcto de la coma, aspecto importante de la puntuación. Esta se utilizó para anunciar, separar, delimitar, definir, desambiguar, sustituir, especificar, explicar, subordinar, etc., información en sus textos expositivos (Casas, 2006; Martín, 2008; Carneiro, 2009; Ruiz, 2010). Otro de los signos utilizados fue el punto y coma. A pesar de la complejidad de su uso los estudiantes lo aplicaron para separar estructuras complejas, crear armonía en sus producciones y la culminación de un aspecto de las ideas. (Cunillera, 2002; Casas, 2006; Martín, 2008; Carneiro, 2009; Cassany, 2010; Ruiz, 2010). El análisis de los textos expositivos, también muestran el uso correcto de los dos puntos. Estos se utilizaron principalmente para anunciar lo que viene a continuación es una unidad que depende informativamente, de la precedente: constituye un resumen, una consecuencia, una causa, una reformulación de lo dicho, una explicación, una ampliación, aclaración o conclusión de lo expuesto en el segmento previo a los dos puntos (Cunillera, 2002; Casas, 2006; Martín, 2008; Carneiro, 2009; Ruiz, 2010). Asimismo, la evaluación de las producciones textuales revela el uso correcto del punto. Este fue usado en sus tres formas: seguido, aparte y final (Cunillera, 2002; Casas, 2006; Martín, 2008; Carneiro, 2009; Ruiz, 2010).

La enseñanza de la ortografía ha sido y es, el aspecto prioritario de la escolarización; las consecuencias inmediatas de esa actitud son la reducción del trabajo de lengua casi exclusivamente a la práctica ortográfica; sin embargo, su manejo implica el desarrollo de la memoria visual ya que esta se convierte en condición necesaria para la adquisición, procesamiento y almacenamiento de todos los aspectos relacionados con la ortografía, entre ellos, la tildación (Casas, 2006). Los resultados obtenidos demuestran el incremento de la memoria visual debido a que los estudiantes utilizaron de forma correcta la tildación general y especial en sus diversos textos, como consecuencia de esto aseguraron la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos (Camps et al., 2004; Oquendo, 2006; Carneiro, 2009).

La ortografía de la letra es otro de los aspectos que comprende la dimensión ortográfica. La asimetría entre fonemas y grafemas genera problemas en la ortografía de la letra que deben enfrentarse con mucho celo y con la debida inteligencia. El análisis de las producciones de los estudiantes demuestra un buen manejo de las grafías de uso dudoso, esto implica que tienen la capacidad de aplicar las reglas de cada letra y al mismo tiempo discriminar, en el caso de las palabras parónimas y homónimas, las grafías que les corresponde (Casas, 2006). Por otro lado, las producciones escritas de los estudiantes revelan el correcto uso de las letras mayúsculas, es decir, los estudiantes aplican, con corrección, las reglas precisas y claras, de modo que no hay mayor problema en el manejo de tales normas (Casas, 2006; Carneiro, 2009).

El último aspecto de la dimensión ortográfica se vincula con la corrección idiomática, es decir, escribir sin incurrir en los vicios de expresión tan comunes y tan poco trabajados en las instituciones educativas. El análisis minucioso de los textos escritos por los estudiantes refleja una mejora importante en cuanto no incurrieron en leísmos, laísmos, loísmos, queísmos, dequeísmos, solecismos, redundancias ni barbarismos. Evitar incurrir en estos vicios es una muestra del desarrollo de su conciencia metalingüística y el desarrollo de su capacidad para poder identificar estos vicios al momento de corregir sus producciones (Carneiro, 2009; Martín, 2010). Estos resultados concuerdan con los que obtuvieron Muñoz y Sáez (2019), quienes concluyen que debe promoverse el uso correcto de la gramática de una lengua. Igualmente, Munguía (2015) afirma que el rol de las instituciones educativas es estimular la reflexión metalingüística y forjar una conciencia lingüística en los estudiantes para expresarse con corrección usando la escritura. Sin embargo, estos resultados difieren de los que obtuvieron Madrid y Corral (2018), pues, en su investigación demuestran que los estudiantes presentan errores básicos de puntuación.

Objetivo específico 5. Determinar el nivel de uso del vocabulario de textos expositivos escritos, después de aplicar el modelo didáctico gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que todos los estudiantes (70%) demuestran un manejo deficiente del vocabulario. Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras muy significativas en torno a la a la precisión del lenguaje. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (60%) alcanzó el nivel bueno en el manejo del vocabulario. El manejo adecuado, preciso, oportuno y claro del vocabulario es el reflejo de un conocimiento variado y amplio del lenguaje escrito.

El análisis de los textos redactados por los estudiantes demuestra un el uso de un lenguaje con propiedad, es decir, las expresiones lingüísticas, por un lado, se adecúan al pensamiento y a la intención de sus autores y, por otro lado, la adecuación a la situación comunicativa (Reyes, 2001). Otro aspecto considerado en la dimensión del vocabulario es la terminología técnica. El análisis de los textos producidos por los estudiantes demuestra el uso de terminología técnica, es decir, las expresiones lingüísticas utilizadas corresponden al tema abordado en sus textos. El tercer aspecto considerado en esta dimensión del texto es la variedad léxica. Los estudiantes hicieron el uso de esta con la finalidad de generar un texto sin repeticiones ni monotonía. Esta variedad se refleja en el uso de sinónimos, hipónimos, hiperónimos, etcétera. (Martín, 2008). El cuarto aspecto considerado en esta dimensión se vincula a la claridad, la cual se subdivide en claridad propiamente dicha, sencillez, concisión y precisión. Cada acto de comunicación verbal nos exige convertir un pensamiento más o menos vago y más o menos complejo en lenguaje claro y comprensible para otros. Este proceso es complejo porque a medida que vamos dando forma lingüística a nuestros pensamientos vamos descubriendo más pensamientos, haciendo más asociaciones, recuperando más recuerdos que quizá ni sabíamos que teníamos guardados, vamos produciendo nuevas ideas y para comunicarlas tenemos que utilizar un lenguaje claro. (Reyes, 2001; Martín, 2008). Los resultados de la posprueba revelan que los estudiantes mejoraron sus producciones al encontrar en sus textos expresiones lingüísticas que reflejan con mucha claridad sus pensamientos. El segundo aspecto de la claridad es la sencillez. Los textos expositivos elaborados por los estudiantes no contienen un lenguaje enrevesado, ni artificioso, ni complicado; todo lo contrario, los estudiantes han utilizado palabras, frases y oraciones de fácil comprensión (Martín, 2008). El tercer aspecto de la dimensión del vocabulario es la concisión. Los textos evaluados reflejan un estilo conciso del lenguaje, es decir, expresan pensamientos con un número mínimo de palabras (Albalat, 1986; Reyes, 2001). Asimismo, por medio de la concisión los textos evaluados reflejan claridad, propiedad, corrección y pureza léxica. El último aspecto considerado en la dimensión del vocabulario es la precisión. Este aspecto consiste en encontrar las palabras justas para decir lo que uno quiere decir. En esa búsqueda de palabras, debemos, por un lado, ser fieles a

nuestros pensamientos: debemos emplear vocablos que transmitan lo más exactamente posible lo que queremos decir; por otro lado, el género y la finalidad del escrito imponen cierto tipo de vocabulario (Reyes, 2001; Martín, 2008).

Finalmente, tenemos al aspecto del registro lingüístico. Este está determinado por el tema, la intención y los receptores. Los estudiantes hicieron una selección de los vocablos acorde al tema desarrollado, su intención y el lector. Como los textos fueron elaborados en un ámbito académico, el registro utilizado es el registro formal, es decir, aquel que está sujeto a las normas de corrección de la lengua española. (Reyes, 2001; Cassany, 2010).

Objetivo específico 6. Determinar el nivel de creatividad lingüística en la producción de textos expositivos, después de aplicar el modelo didáctico gnoseotextolingüístico

Los resultados de la preprueba evidencian que los estudiantes (100%) demuestran un manejo deficiente en la creatividad lingüística. Sin embargo, después de aplicar el modelo gnoseotextolingüístico, se encuentran mejoras importantes en torno a la creatividad en el manejo del lenguaje. Los resultados demuestran que un elevado porcentaje (46%) alcanzó el nivel bueno en el manejo de la creatividad lingüística. Estos resultados coinciden con los que obtuvo Meneses (2021), quien sostiene que se debe desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes mediante herramientas cognitivas para expresarse con claridad.

El manejo de los recursos retóricos (creatividad lingüística) no es ajeno al campo de la redacción. El análisis de los textos expositivos creados por los estudiantes revela el manejo de la metáfora. Esto demuestra el desarrollo de su capacidad de razonamiento analógico, es decir, para poder expresar un concepto, idea o pensamiento por medio de otra que tenga con ella cierta semejanza; se establece así una relación de identidad semántica. A partir de la década del 80 del siglo pasado, se ha consolidado una investigación que ha demostrado que las metáforas no son meramente ornamentales, sino que entrañan procesos cognitivos muy enraizados y que configuran una visión del mundo (Eco, 1985; Cunillera, 2002; Casas, 2006; Martín, 2008; Reyes, 2010).

El análisis de los textos elaborados por los estudiantes refleja la utilización frecuente del símil. Igual que la metáfora el símil es producto de un razonamiento analógico. La utilización de esta figura presupone el desarrollo de la capacidad de comparación, pero a diferencia de la metáfora, esta es una comparación explícita entre dos seres, procesos o fenómenos. (Casas, 2006; Martín, 2008).

El hipérbaton es otra de las figuras retóricas utilizadas por los estudiantes. Estos, considerando su intención y la importancia de algunos conceptos en la redacción de sus textos, alteraron el orden lógico de muchas de sus expresiones, ya sea para poner énfasis o ya por efectos expresivos. Su uso refleja un manejo lúdico del lenguaje (Cunillera, 2002; Casas, 2006).

Finalmente, tenemos el paralelismo. Esta es una figura que se refleja en las diferentes estructuras sintácticas que constituyen los párrafos. El uso del paralelismo refleja la estructuración del pensamiento siguiendo ciertas constantes en la estructura de la oración o de los párrafos. Se evidencia en las repeticiones léxicas simples sin desglose, repeticiones léxicas simples con desglose, con repeticiones léxicas binarias, repeticiones léxicas complejas ternarias (Cunillera, 2002).

## **CONCLUSIÓN**

La aplicación del modelo gnoseotextolingüístico influyó significativamente en la producción de textos expositivos escritos de los estudiantes del VII ciclo de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Santa reflejándose en una mejora significativa en el manejo de la progresión temática, el uso adecuado de conectores, el uso de diversas repeticiones, la utilización pertinente de la anáfora,

catáfora y elipsis, el empleo correcto de la estructura y relaciones proposicionales y la redacción de diversos párrafos. Asimismo, se mejoró en el uso de la estructura de un texto y las subsecuencias textuales en las que se organizaron y sistematizaron los conocimientos creados por los estudiantes. Igualmente, se mejoró la coherencia entre título, tema, ideas principales, ideas secundarias y las relaciones de compatibilidad, implicancia y repetición entre las ideas desarrolladas en los textos. También hubo una mejora significativa en el uso correcto de la tildación, de los signos de puntuación y de las grafías, así como la redacción de textos sin vicios de expresión. Finalmente, los estudiantes mejoraron en el uso de la propiedad léxica, de términos técnicos y variación léxica, así como en el uso de metáforas, metonimias, símiles e hipérbaton en la redacción de textos expositivos.

## REFERENCIAS

- Anticona, R. (2019). Propuesta metodológica "ADD" para mejorar la producción de textos escritos en francés de los estudiantes del tercer año de idiomas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2373>
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R. y Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49(91), 168-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000200002>
- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGRAW-HILL.
- Bastiani-Gómez, J. y López-García, M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación* 40(1), 89-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420>
- Camps, A. (2003). Diálogo e investigación en las aulas. GRAÓ.
- Camps, A. y otros (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. GRAÓ.
- Camps, A. y otros (2004). Secuencias didácticas para aprender gramática. GRAÓ.
- Carneiro, M. (2009). Manual de redacción superior. San Marcos.
- Casas, R. (2006). Redacción general: un enfoque pragmalingüístico. Megabyte S.A.C.
- Cassany, D. (2005). Expresión escrita en L2/ELE. Madrid.
- Cassany, D. (2010). La cocina de la escritura. ANAGRAMA.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar Lengua. Grao.
- Castro, E., Venegas, R., Puma, G. y Cuba, S. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 128-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>
- Cunillera, M. (2002). Marcas cohesivas y construcción del sentido: análisis y comparación de estrategias traductoras. [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7492/tmcd1de2.pdf;jsessionid=5EB33AB29FCEAF57C6D073B8FE896DF0?sequence=1>
- Eco, U. (1985). Tratado de semiótica. 3ª edición. Lumen.
- Erazo, A. y Calderón, M. (2019). Enseñanza de lectura y producción de textos en la Universidad de Nariño: Realidades e innovaciones posibles. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 25, 6-58. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/6393>
- Errázuriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 34(136), 98-117. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007&lng=es&tlng=es).

- García, J. y Marbán, J. (2002). Instrucción estratégica en la composición escrita. Barcelona.
- Kloss, S. y Muñoz, B. (2022). Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 22(3), 754-773. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202217944>
- Llontop-Castillo, M. (2022). Resultados de la implementación de estrategias del aprendizaje orientado en proyectos para la gestión de la calidad de la redacción de un texto funcional. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2), 10(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322022000200014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200014&lng=es&tlng=es)
- Lovón, M. (2020). "La literacidad para legislar": Una ideología hegemónica reproducida por el diario peruano *Correo*. *Literatura y lingüística*, (41), 413-454. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2271>
- Madrid, D. y Corral, S. (2018). La competencia escrita de estudiantes de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100179&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100179&lng=es&tlng=es).
- Martín, G. (2008). Redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo. Paraninfo.
- Meneses, N. (2021). Enseñanza de la escritura para la producción de textos escritos libres desde la perspectiva de los docentes de educación básica. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/210/209>
- Miranda, L. (2002). Introducción a la Lingüística del Texto. Universitaria.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437-459. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200006&lng=es&tlng=es).
- Montanero, M., Salguero, M. y Lucero, M. (2022). La anáfora directa en las explicaciones históricas. Un análisis comparativo entre el discurso oral y escrito. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 55(109), 605-630. DOI: 10.4067/S0718-09342022000200605
- Munguía, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(79), 11-29. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc1/munguiazataraini>
- Muñoz, B. y Sáez, K. (2019). El feedback correctivo escrito indirecto en el tratamiento de la concordancia sujeto-verbo en tercera persona singular entre estudiantes de inglés como LE. *Alpha (Osorno)*, (49), 315-333. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900049755>
- Niño, V. (2005). Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso. ECOE.
- Oquendo, A. (2006). Breve manual de acentuación y puntuación. Universitaria.
- Osorio, E., Romero, M. y Guerrero, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, (31), 26-55. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-94442019000200026&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200026&lng=en&tlng=es).

Ospina, M. y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. *Zona Próxima*, (23), 31-48. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Peña, O. y Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>.

Pillado, A., Cabrera, L. y Ramírez, S. (2022). Producción del texto científico como competencia lingüística en las ciencias médicas. *Humanidades Médicas*, 22(2), 340-360. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1727-81202022000200340](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-81202022000200340)

Reyes, G. (2001). *Cómo escribir bien en español*. 3ª edición. Arco Libros.

Rojas, L. y Uceda, S. (2023). Propuesta de modelo didáctico para la mejora de la competencia matemática en docentes de primaria. *Sciendo*, 26(1), 71-78. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2023.010>

Ruiz, D. (2010). *Técnicas para escribir bien*. LIBSA.

Sánchez, D. (2001). *Teoría del conocimiento*. Madrid.

Valverde, M. (2016). El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399502/TMTVG.pdf?sequence=1>

Van, T. (1980). *El discurso como estructura y proceso*. Volumen I. Gedisa.

Van, T. (1980). *El discurso como estructura y proceso*. Volumen II. Gedisa.

Velásquez Rivera, Marisol. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y lingüística*, (16), 281-295. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112005000100016>

Zambrano- Valencia, J., Orozco-Cardona, A. y Caro-Lopera, M. (2016). Estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colomb.Appl.Linguist.J.* 18(1), 43-55. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.8991>