

**LOS CURSOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL CASTELLANO Y SU
INCIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER
Y CUARTO SEMESTRE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E INGLÉS DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO DE SAN JUAN DE PASTO, AÑO 2.014**

JAIRO RAMIRO BASANTE

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
SAN JUAN DE PASTO, NOVIEMBRE 26**

2014

**LOS CURSOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL CASTELLANO Y SU
INCIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER
Y CUARTO SEMESTRE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E INGLÉS DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO DE SAN JUAN DE PASTO, AÑO 2.014**

JAIRO RAMIRO BASANTE

MAURO TEÓFILO GÓMEZ CÓRDOBA

Asesor

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
SAN JUAN DE PASTO, NOVIEMBRE 26**

2014

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor. Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

Firma Del Presidente De Jurado

Firma Del Jurado

Firma Del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre 26 de 2.014.

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a mi familia, a mi novia y a todos aquellos amigos quienes me brindaron su apoyo incondicional durante el desarrollo de esta investigación. Igualmente, agradezco a la Universidad de Nariño y al Departamento de Lingüística e Idiomas por abrirme sus puertas y permitirme acceder al conocimiento.

Finalmente, agradezco a mi asesor Mauro Gómez y a mis jurados Luis Eduardo Rosero y Pilar Londoño por guiarme a lo largo del proceso investigativo.

RESUMEN

El objetivo de estudio de la presente investigación consistió en analizar la incidencia de las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de la Universidad de Nariño, pertenecientes al tercer y cuarto semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés. Para el análisis se utilizó técnicas de investigación cualitativa aplicadas a una población de 50 estudiantes. En los resultados se identificó aspectos negativos tales como: tendencia de los profesores a solicitar sólo textos de tipo argumentativo y descriptivo, textos producidos por los estudiantes que no dicen más de lo que está escrito y tendencia de los estudiantes a utilizar tramas diferentes al texto solicitado. Frente a la situación descrita, se propuso recomendaciones didácticas encaminadas a subsanar dichas fallas.

Palabras clave: competencia comunicativa, escritura, teoría, tipologías textuales, decir el conocimiento, transformar el conocimiento.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the incidence of the subjects of Spanish Communicative Competence in the written production of the students of Universidad de Nariño who belong to the third and fourth semester of the Spanish and English Program. In the analysis were used qualitative techniques that were applied to a population of 50 students. In the results were identified negative aspects such as: tendency of the professors to request argumentative and descriptive texts only, texts produced by the students which do not say anything else from what was written and tendency of the students to change the plot of the text which was requested. According to the described situation, it was proposed didactic recommendations in order to offset the already stated defects.

Key words: communicative competence, writing, theory, text types, knowledge telling, knowledge transforming.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	2
CAPÍTULO I: PROBLEMA.....	3
TEMA	3
TÍTULO	3
PREGUNTAS ORIENTADORAS.....	3
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	4
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	5
OBJETIVO GENERAL	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	8
MARCO CONTEXTUAL.....	8
MARCO ESTADO DEL ARTE	11
MARCO LEGAL	16
MARCO TEÓRICO	20
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	31
PARADIGMA.....	31
MÉTODO.....	32
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	33
POBLACIÓN	33
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	34
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	36
ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES.....	36
ANÁLISIS DE LOS TEXTOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES	47
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	57
CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES GENERALES	61
RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS	64
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXOS.....	1

INTRODUCCIÓN

Escribir es una tarea cotidiana en el ámbito universitario; sin embargo, varios estudios realizados en el campo de la escritura de nivel superior (Voss, 1996; Vázquez, 2005; Jakob, 2006; Solé, 2005; Carlino, 2005; Sardá y Sanmartí, 2000, citados en Roldán, 2011) ponen en evidencia que afrontar esta actividad implica dificultades considerables para los estudiantes. En consecuencia, frente a los problemas encontrados por los anteriores autores, surge la necesidad de investigar la producción escrita de los estudiantes de la Universidad de Nariño pertenecientes al programa de Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés.

Para tal efecto, se toma las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano de tercer y cuarto semestre del plan de estudios del programa antes mencionado, la primera encargada de proporcionar conocimientos acerca de las diferentes teorías de escritura y la segunda encargada de facilitar conocimientos acerca de los tipos de textos que existen. Por consiguiente, se analiza la incidencia de las mencionadas asignaturas en la producción textual de los estudiantes de tercer y cuarto semestre. Para la recolección de datos se tiene en cuenta técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como la observación mediante el diario de campo, la revisión de los textos producidos por los estudiantes y la entrevista de carácter estructurada. Además, la información recopilada se analiza con base en un marco teórico riguroso, del cual se le da especial énfasis al modelo de producción de textos propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) y las tipologías textuales propuestas por Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013). Finalmente, se establecen unas conclusiones y unas recomendaciones didácticas, estas últimas encaminadas a subsanar las fallas identificadas.

JUSTIFICACIÓN

La escritura es una actividad fundamental en la vida del ser humano, ya que tiene que ver con el desarrollo de su pensamiento a través de diferentes etapas de formación, de las cuales las más sobresalientes son las escuela primaria, la escuela secundaria y la universidad. Esta última se encarga de la formación de futuros profesionales en distintas áreas del saber y del conocimiento. Por ejemplo, la Universidad de Nariño forma futuros arquitectos, futuros médicos, futuros ingenieros, futuros licenciados, entre otros.

En este estudio se contempla la escritura como pilar esencial en la formación de los futuros Licenciados en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño, ya que ellos van a ser los encargados de enseñar a escribir. En atención a lo anterior, se busca mediante la presente investigación analizar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño con el fin de obtener datos que sirvan de base para proponer recomendaciones didácticas orientadas a mejorar los textos producidos por los estudiantes.

De esta manera, la investigación adquiere su carácter de utilidad y funcionalidad al convertirse en otra alternativa institucional, que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Por otro lado, la contribución de este estudio podría verse reflejada en diferentes contextos escolares donde los futuros Licenciados en Lengua Castellana Inglés impartan sus conocimientos relacionados con la escritura.

CAPÍTULO I: PROBLEMA

TEMA

Los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes.

TÍTULO

Los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño de San Juan de Pasto, año 2.014.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

1. ¿Cuáles son las principales características presentadas por los profesores para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano?
2. ¿Qué tipos de textos se les solicita que escriban a los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano?

3. ¿Qué características presentan los escritos de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano?

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño de San Juan de Pasto, año 2.014?

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Si se tiene en cuenta la edad y el nivel de escolaridad de los estudiantes universitarios, es de esperarse que sus escritos sean de buena calidad. Sin embargo, los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, reflejan ciertas debilidades en cuanto a la producción escrita, las cuales fueron observadas en varios ensayos calificados por los docentes de las asignaturas denominadas Competencias Comunicativas del Castellano. Entre las dificultades más comunes de los estudiantes se destacan: la falta de argumentación, la presencia de dos tesis y en otros casos la inexistencia de ésta, la ausencia de citas, errores de coherencia y de cohesión e inadecuada estructuración de párrafos.

No obstante, el problema no finaliza en las dificultades que evidencian los estudiantes cuando producen escritos en la universidad, sino que se extiende cuando se piensa la escritura como aspecto fundamental en la formación del ser humano. En este sentido, se puede afirmar que la escritura se constituye en un factor importante en la formación de futuros profesionales, en este caso específico el de los Licenciados en Lengua Castellana e Inglés, ya que es a ellos a quienes se les asigna la responsabilidad de la enseñanza de la escritura. Va contra las reglas pensar que los egresados del programa antes mencionado puedan realizar una buena labor en la enseñanza de la escritura sino saben escribir de forma adecuada. Siguiendo este orden de ideas, se podría deducir que la sociedad dependiente de los profesionales encargados de la educación adquiriría conocimientos poco significativos y el desarrollo de su pensamiento se vería opacado. De la misma manera, la Universidad de Nariño estaría perdiendo el horizonte de su “misión”, la cual según el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Nariño (2013) consiste en formar profesionales con espíritu crítico, para el desarrollo alternativo en el acontecimiento del mundo.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El problema aquí planteado se sitúa en la Universidad de Nariño de San Juan de Pasto porque es allí donde se ofrece el programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés, cuyo plan de estudios contiene los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano, los cuales tratan de habilidades diferentes. Los estudiantes de tercer semestre reciben instrucción en la competencia relacionada con la escritura y los de cuarto semestre en el conocimiento de los diferentes tipos de textos, hecho que se constata por haber cursado esos semestres antes mencionados.

Debido a las dificultades tenidas en la producción de escritos y haber observado las de los compañeros, se decide hacer un estudio que ayude a los estudiantes al momento de escribir, mediante el aprovechamiento de los enfoques que las competencias ofrecen. Se eligió el año 2.014 porque en la mayoría de este período de tiempo era posible indagar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre.

OBJETIVO GENERAL

Analizar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño de San Juan de Pasto, año 2.014.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las principales características presentadas por los profesores para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano.

- Identificar los tipos de textos que se les solicita que escriban a los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano.
- Revisar las características que presentan los escritos de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano.
- Proponer recomendaciones didácticas que permitan el desarrollo de las habilidades escritoras de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés.

En el planteamiento del problema de investigación, expuesto anteriormente, se mostró con claridad el tipo de problema que se pretende investigar y sus efectos negativos. Además, también se planteó unos objetivos para analizar dicho problema y de acuerdo a ello proponer unas recomendaciones con miras a darle solución. Por otro lado, se mencionó, en términos generales, el contexto donde fue detectado el problema; sin embargo, para ampliar la visión de ese contexto, se presenta el primer apartado del siguiente capítulo, donde se lo describe con más detalle.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

MARCO CONTEXTUAL

Los síntomas que presenta el problema objeto de investigación de este estudio se enmarcan en el contexto educativo de la Universidad de Nariño, la cual ofrece el programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés, que según su Proyecto Educativo emanado por el Comité de Acreditación (2009) cuenta con “dos campus principales: la Sede Panamericana y la Sede de Torobajo, ambas con buenas vías de acceso”. En la Sede Panamericana ubicada en el barrio Las Acacias de Pasto (Nariño), se encuentra la Facultad de Ciencias Humanas, a la cual pertenece el mencionado programa que a su vez está adscrito al Departamento de Lingüística e Idiomas y conformado por diez semestres correspondientes a la jornada nocturna.

De acuerdo al Proyecto Educativo proclamado por Comité de Acreditación (2009) para el programa Licenciatura en Castellano e inglés, éste obtuvo la acreditación previa en el año 2000 aprobada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), y en el año 2004 se empieza a concretar la idea de la Acreditación de Alta Calidad. Hoy en día, todavía se trabaja con el Plan de Estudios desarrollado en el año 2000 y con la Reforma Curricular del año 2004; sin embargo, desde el año 2006 se dio inicio al proceso de autoevaluación del programa, para lo cual se analizó en asamblea de profesores el documento de “Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado” (2003), publicado por el Consejo Nacional de Acreditación.

Entre los objetivos más destacados del programa están: “desarrollar la competencia comunicativa en lengua materna y en lengua extranjera (inglés), tendiente a posibilitar una práctica pedagógica de calidad, tanto en su desempeño profesional como en el desarrollo de convenios con instituciones regionales y nacionales”, “brindar herramientas al futuro maestro para que analice, critique, experimente y adapte los enfoques, métodos y técnicas de enseñanza más apropiados de acuerdo al contexto, tanto en lengua materna como de lenguas extranjeras”, “proporcionar al estudiante una fundamentación investigativa básica tanto en lo educativo como en lo pedagógico y lingüístico, para que sea capaz de identificar problemas educativos del contexto con el fin de promover alternativas de solución y plantear propuestas innovadoras” (Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Castellano e inglés promulgado por el Comité de Acreditación, 2009).

El programa tiene como visión formar educadores en lengua materna y extranjera con excelencia científica, académica, investigativa y pedagógica; con alto sentido de proyección a la comunidad, comprometidos con las transformaciones sociales, económicas políticas y culturales en el contexto regional, nacional e internacional. Esta formación estará permeada por un marco axiológico que responda a las exigencias del entorno. De la misma manera, tiene como misión formar educadores que se desempeñen en la enseñanza y desarrollo de estrategias de aprendizaje de lengua materna y extranjera con reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica, investigativa y profesional, dentro de una perspectiva humanística, pluralista y recreativa en el contexto del mundo contemporáneo (Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Castellano e inglés promulgado por el Comité de Acreditación, 2009).

Según el Proyecto Educativo decretado por el Comité de Acreditación (2009) para el Programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés, éste tiene a su disposición un moderno edificio de 40 aulas (ver imagen 1.). Cada aula tiene capacidad para albergar a por lo menos 40 estudiantes, las cuales garantizan un óptimo ambiente para el ejercicio profesional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Imagen 1. Edificio donde funciona la Licenciatura en Castellano e inglés.



En este marco se proporcionó información generalizada del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés y de las instalaciones donde funciona, es decir, de la Sede Panamericana de la Universidad de Nariño. En términos generales, tanto el programa como la sede constituyen el contexto principal del problema de investigación planteado en este estudio, el cual tiene que ver con la escritura. Con respecto a esta última, se presenta en el siguiente marco, algunas investigaciones realizadas en el ámbito universitario.

MARCO ESTADO DEL ARTE

La escritura ha sido ampliamente estudiada desde diferentes enfoques y por numerosos investigadores. Muchos estudiosos del tema han indagado por procesos cognitivos, metacognitivos entre otros que están presentes en el mundo del escritor, y a partir de los datos obtenidos han propuesto teorías de escritura con el fin de mejorar la producción textual. Del mismo modo, otros investigadores han tratado de clasificar los diferentes tipos de textos que existen con el fin de establecer características propias de cada uno de ellos para agilizar el proceso escritor. Hoy en día, las indagaciones en torno a la escritura continúan; sobre todo, en lo referido a la producción de escritos. A continuación se presenta a algunos autores latinoamericanos, quienes han realizado investigaciones sobre la escritura en la universidad.

Bono (1996) afirma en su artículo, “Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida 1”, que la mayoría de los docentes enfatizan sobre las dificultades que presentan los escritos en lugar de enseñar cómo realizarlos. Así que su trabajo se enfoca en detectar las dificultades y los logros que tienen los alumnos a la hora de escribir para que los maestros intervengan pedagógicamente con el fin de desarrollar en los alumnos la capacidad de escribir.

A partir del análisis realizado por la autora, se mencionan las siguientes dificultades: aspectos contextuales, aspectos referidos a la organización de la información, aspectos referidos al contenido y aspectos referidos al uso de la lengua escrita. Según la autora, los logros alcanzados por los alumnos a partir de la tarea de producción de textos son: adecuada elección de la

bibliografía, aspectos referidos a la organización de la información, aspectos referidos al contenido y presencia de varios borradores.

Marinkovich (2002) revisa en su artículo, “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”, los aportes más significativos de los modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos formulados en las últimas décadas, estableciendo en qué medida éstos constituyen genuinos modelos teóricos o meras propuestas metodológicas y hasta qué punto las recientes propuestas podrían conformar un modelo integrador. Los antecedentes presentados confirman la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que entran en juego en el proceso de la producción de textos escritos. Sin embargo, ciertos elementos parecen estar suficientemente bien establecidos como para constituir líneas de fuerza que permitan guiar investigaciones y aplicaciones futuras.

Según la autora, uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, resaltando que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos. Aún más, todo modelo debería integrar las dimensiones de alto nivel (resolución de problema) y aquellas que conciernen a lo social y lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados para que así se logre construir textos coherentes y cohesivos. Por otro lado, la autora menciona que el paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto, ha cedido el paso definitivamente a uno no- prescriptivo, centrado en el proceso, el que, a la luz de los aportes derivados de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite acercarse a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir.

Herrera (2006) caracteriza en su tesis “Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional inglés – español, español – inglés”, el proceso de elaboración de un texto que siguen los sujetos, en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo al planteamiento de la tarea, al tratamiento del tema en los modos del discurso propuestos, y al tipo y cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean. Este estudio fue aplicado a dos grupos de sujetos, uno canadiense y otro español, quienes realizaron dos tareas diferentes, uno en su lengua materna y otro en lengua extranjera. Los sujetos debían repetir, en voz alta, todos los pensamientos que surgieran en esos momentos. A continuación, se presentan los datos obtenidos.

En respuesta a la pregunta formulada sobre el planteamiento de la tarea: ¿existe un propósito retórico general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su lengua materna y en lengua extranjera?, los resultados son negativos para los sujetos nativos y afirmativos para los no nativos, en las dos lenguas.

En respuesta a la pregunta formulada sobre los modos reflexivo y extensivo: ¿existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su lengua materna y en lengua extranjera?, los resultados son negativos, resaltando que lo que difiere es el tratamiento de los modos del discurso en los dos grupos, pero el del tema es igual en ambos, en las dos lenguas.

En respuesta a las preguntas formuladas sobre las estrategias de desarrollo del texto: ¿qué tipo y cantidad emplean los sujetos nativos y no nativos en las tareas en lengua materna y en lengua

extranjera? y ¿cómo las utilizan?, según los resultados el grupo nativo tiene una orientación cognitiva, con un número de estrategias escaso y poco variado, y el grupo de no nativos tiene una orientación metacognitiva, con un total más amplio y notablemente elevado en lo que respecta al control de la metacognición.

Vázquez (2009) enmarca en su artículo, “La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios”, un proyecto de investigación cuyo propósito principal es indagar el tipo de tareas de escritura que habitualmente se solicita en el ámbito universitario desde el punto de vista de los alumnos y los significados que éstos elaboran acerca de las mismas.

Según los resultados, algunas de las tareas de escritura solicitadas por los alumnos son: “Leer un texto para contestar por escrito las preguntas de respuesta extensa”, “Elaborar un informe de prácticas”, “Realizar un trabajo monográfico”, “Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos”. Por otra parte, algunas de las habilidades que los estudiantes consideran que menos dominan son: “Relacionar conceptos e ideas”, “Definir los propósitos del texto que se escribe”, “Seleccionar información pertinente” y “Revisar el texto para mejorarlo”.

Roldán (2011) plantea en su artículo, “Mirar la escritura en la educación superior como un prisma”, el problema de la escritura en la educación superior como un prisma de tres caras (la voz de los docentes, la voz de los estudiantes y las consignas de escritura). Por otra parte, la autora propone el uso de múltiples líneas de visión para abordar el estudio del prisma así:

Triangulación de Datos: refiere a la posibilidad de comparar los datos reunidos en un trabajo de investigación desde la puesta en marcha de diferentes estrategias de recolección.

Triangulación Teórica: alude al abordaje de un mismo objeto de estudio desde diferentes posturas teóricas.

Triangulación Metodológica: indica la aplicación de diferentes métodos en un mismo trabajo Investigativo (considerando un mismo método en forma reiterada en distintos tiempos, o diferentes métodos sobre un mismo objeto de trabajo)

Triangulación de Investigadores: sugiere la participación de investigadores de distintas áreas disciplinarias, con experiencias y perspectivas de trabajos diferentes, que permiten enriquecer el acercamiento y estudio del problema investigado.

En definitiva, los estudios que se han realizado sobre la escritura en la educación superior son muy abundantes. En este marco sólo se citaron a algunos autores y sus correspondientes trabajos de investigación; no obstante, ponen de manifiesto la importancia de investigar la escritura en la universidad. Asimismo, la revisión de los trabajos investigativos publicados por dichos autores permitió conocer qué se ha sido investigado últimamente con respecto a la escritura en el medio latinoamericano, puesto que se trata de estudios llevados a cabo en Argentina. Según lo anterior, se encontró aportes significativos que permitieron orientar el enfoque del presente estudio; por ejemplo, dificultades y logros que tienen los estudiantes a la hora de escribir (Bono, 1996); descripción del proceso de escritura de los estudiantes (Herrera, 2006); tipos de tareas de

escritura solicitadas en la universidad (Vázquez, 2009) y métodos para investigar la escritura en la universidad (Roldán, 2011).

Por otra parte, la lectura de los trabajos de investigación realizados por los anteriores autores posibilitó el conocimiento de los marcos teóricos que ellos utilizaron para resolver los problemas planteados. Esto creó la curiosidad por indagar dichos marcos y elegir los más representativos para emplearlos en este estudio. Además, se tuvo en cuenta el método de “triangulación teórica” descrito por Roldán (2011), el cual hace referencia a abordar un mismo objeto de estudio desde diferentes posturas teóricas. En general, los artículos y tesis citados a lo largo de este marco estado del arte, brindan un conocimiento nuevo que complementa los aportes de este estudio, el cual está regido por las leyes que se presenta a continuación.

MARCO LEGAL

El aspecto legal de este estudio se enmarca desde diferentes contemplaciones plasmadas en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (1998) y el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Nariño (2013). Las leyes, los artículos y los lineamientos extraídos de los anteriores documentos legales otorgan el derecho de investigar, obtener resultados, sacar conclusiones y dar recomendaciones que puedan ser útiles para la sociedad en general. Por ejemplo, el Artículo 20 de la Constitución Política de Colombia de 1991 decreta que toda persona tiene libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones (...).

De la misma manera, el Artículo 4 de la Ley 30 de 1992 proclama que La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento (...). Además, la mencionada Ley en su Artículo 6, literal a.) consagra que es objetivo de la Educación Superior profundizar en la formación integral de los colombianos (...), capacitándolos para cumplir funciones investigativas y de servicio social que requiere el país. Asimismo, el literal b.) del anterior Artículo manifiesta literalmente que es objetivo de la Educación superior “Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país”.

Por otra parte, en cumplimiento del Artículo 78 de la Ley 115 de 1994, El Ministerio de Educación Nacional (1998) entrega a los educadores y a las comunidades educativas del país una serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares", los cuales se enfocan en cada área del conocimiento. En esta investigación se tiene en cuenta los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, puesto que esta última está relacionada con la formulación del problema de este estudio.

Según los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) se define la concepción sobre “escribir” como un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático. Igualmente, en los anteriores Lineamientos se cita a Habermas (1980) quien afirma que los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos (periodísticos, narrativos, científicos,

explicativos...) según sus necesidades de acción y comunicación. Por consiguiente, los Lineamientos establecen un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos pensados en tres tipos de procesos: intratextual, intertextual y extratextual.

El primer proceso referido al nivel intratextual, tiene que ver con las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual.

El segundo proceso, es decir, el intertextual, hace referencia a la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

El tercer proceso referido al nivel extratextual, hace alusión a la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente

ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir de que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto...”. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

Por último el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Nariño (2013) en el Artículo 4, contempla la investigación como proceso de construcción e innovación del conocimiento (...), donde intervienen diversos actores, metodologías, conceptos y tecnologías como herramientas para la creación, la acumulación, la reproducción y la divulgación del pensamiento científico (...), validado por las comunidades académicas y la sociedad. De la misma manera, en el Artículo 11 sostiene que la Universidad de Nariño tiene la facultad de definir y trazar sus políticas para incentivar la investigación como el ejercicio libre de creación de conocimiento (...)

Así que, frente a todas las contemplaciones legales expresadas anteriormente, es preciso mencionar que este estudio está totalmente dentro de lo estipulado por la Ley. El tema investigativo que en este caso guarda relación con la producción textual, también es abordado en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998), poniendo de manifiesto la importancia de la escritura para la formación del ser humano. En cuanto a los demás artículos y leyes revisados en los párrafos anteriores, se puede afirmar que conceden potestad para indagar sobre la escritura. En atención a todos los derechos proporcionados por la Ley, se procede, en el siguiente apartado, con la revisión de las teorías que apoyan esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Puesto que las indagaciones, a nivel general, parten desde lo que se enseña en las Competencias Comunicativas del Castellano en tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, se tiene en cuenta teorías que respaldan cada uno de los enfoques de las Competencias. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta tratados relacionados con la producción escrita y las tipologías textuales. Para el primer caso, se cita los modelos de producción textual más representativos analizados por Álvarez y Ramírez (2006) en su artículo “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. Para el segundo caso, se cita la tipología textual de Kaufman y Rodríguez (1993) analizada por Gómez, Pabón, Arciniegas y Rosero (2013) en su proyecto de investigación “Tipos de textos que producen los estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño”.

Por consiguiente, teniendo en cuenta las ideas anteriormente expuestas, se introduce, en primer lugar, el modelo de producción textual para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura propuesto por Beaugrande y Dressler (1982, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), quienes afirman que la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación. La ciencia cognitiva asume la construcción del texto como el fruto de una red de relaciones mentales y físicas de las que forma parte la lectura como una operación cognitiva adjunta. Los escritores dependen de sus lectores.

Por otra parte, en el modelo de Beaugrande y Dressler (1981, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), la producción de un texto no es únicamente asunto de coherencia y cohesión, sino también de intencionalidad (actitud del escritor), aceptabilidad (actitud del receptor), situacionalidad (relevancia), intertextualidad (relación entre textos) e informatividad (novedad y relevancia del significado del texto). Estas normas de textualización (actualización del texto) señalan la forma a través de la cual se conectan unos elementos con otros: mediante dependencias gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencias entre los interlocutores (intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad), y entre diferentes textos (intertextualidad).

Según Álvarez y Ramírez (2006), el modelo de Beaugrande y Dressler (1982) presenta unos principios regulativos de la comunicación textual junto a las normas descritas en el párrafo anterior, tales como: la efectividad, la eficacia y la adecuación. La primera facilita el procesamiento textual, puesto que concentra el funcionamiento de las operaciones cognitivas. La segunda, intensifica el rendimiento de las operaciones cognitivas que actúan sobre la superficie textual y facilita la evocación de las experiencias enciclopédicas y de los saberes previos, de tal manera que contribuye a la deseabilidad del texto. La tercera, determina la consistencia entre el texto presentado y las normas de textualización, de tal suerte que los interlocutores procesan la información con facilidad y con detenimiento.

En segundo lugar, se expone el modelo de producción textual propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), quienes sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y

edición. Un proceso cognitivo es el reconocimiento de las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto.

Según el análisis de Álvarez y Ramírez (2006), Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) plantean que el escritor novato, tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector. Sin embargo, la comunicación escrita exige el dominio de convenciones gramaticales y ortográficas; además de la reconstrucción autorregulada del sistema en que se apoya la producción lingüística. Dicha reconstrucción, según los autores, requiere de: “indicios y problemas reales y contextuales; proponer ideas relevantes para el propósito, evitando las irrelevantes, de tal manera que se diga más de lo que se ha escrito; concretar claramente el objetivo de la tarea y reconocer la estructura textual, las ideas, las opiniones y las exigencias más adecuadas al propósito; actuar como lector crítico del propio texto para adaptarlo al lector; revisar el texto para evitar información repetida y posibles contradicciones”.

Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez 2006) analizan dos modelos de producción escrita: “decir el conocimiento y transformar el conocimiento”. Dichos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas apropiadas para adelantar procesos educativos en los que sugieren pasar de decir el conocimiento a transformar el conocimiento. El modelo transformar el conocimiento sugiere que la generación de ideas corresponda con las necesidades retóricas, tales como la justificación de una creencia, la ejemplificación de un concepto y los argumentos a favor o en contra. En el modelo decir el conocimiento simplemente se presenta lo que está formado en la mente del escritor, dado que su sistema de ejecución carece de recursos para plasmar estos intereses en el proceso de composición. De acuerdo a los autores, este modelo se caracteriza por: tópicos simples y estructura del texto en perspectiva del escritor y

no del lector; además, se ajustan a los requisitos estructurales de los géneros literarios aunque no alcancen sus objetivos.

En tercer lugar, se describe el modelo de Hayes y Flower (1996, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), quienes incorporan elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. El presente modelo rescata las interrelaciones que se gestan en la producción escrita como contexto social (la audiencia, los colaboradores) y el contexto físico (el texto producido, los medios de composición) con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo costo / beneficio).

Según Álvarez y Ramírez (2006) el modelo de Hayes (1996) señala la función mediadora y de instrumentalización que el individuo realiza a través de la memoria de trabajo (la memoria fonológica, la libreta visual / espacial, la memoria semántica) y la memoria a largo plazo (los esquemas de tarea, los conocimientos del tema, de la audiencia, lingüísticos y de géneros). Mediante la activación de la memoria a largo plazo, el escritor construye una interrelación virtual constante entre el escritor —emisor y el interlocutor— lector. En este proceso se resalta la reflexión, la cual adquiere una dimensión compleja por cuanto que se incrusta en operaciones cognitivas, tales como: la planificación, la textualización y la revisión.

En la planificación el escritor genera ideas, recupera y organiza los datos de la memoria a largo plazo, prescribe, reescribe, poniendo de manifiesto la escritura como proceso y no sólo como producto. En la textualización, el escritor vierte el contenido de la etapa anterior, utilizando

las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. En la revisión, el escritor experimentado revisa el proceso de producción y el producto, utilizando la lectura (Hayes y Flower, 1996, citado en Álvarez y Ramírez, 2006).

Por otra parte, Álvarez y Ramírez (2006) afirman que el mismo Hayes (1996) reconoce que los factores cultural y social no están suficientemente descritos y analizados en el modelo en cuestión. Se nombra el “contexto social”, pero no se propone la cobertura epistemológica que el mismo sugiere; de igual manera, se considera al “individuo”, pero no se recupera la condición de gestor y constructor de polifonía textual, inmersa en un mundo cultural diverso.

En cuarto lugar, se revisa el modelo propuesto por Candlin y Hyland (1999, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), quienes explicitan la escritura como texto, como proceso y como práctica social. Los autores insisten en que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos; además hacen hincapié en el estudio de la “expresión”, es decir, se destaca el texto y se considera toda la armazón de la estructura del significado socialmente basado en el esquema ideológico; nos señala cuándo el escritor aborda un género en particular o una convención en especial. También, tienen en cuenta la “interpretación”, la cual interrelaciona lo cognitivo, lo social y lo cultural. Igualmente, los autores enfatizan en la “explicación”, cuyo objetivo es la investigación y la metodología de la escritura académica, cotidiana y profesional. Por último, resaltan la “relación”, la cual enfoca la relación entre la teoría y la práctica; destaca las formas a través de las cuales la teoría se nutre de la práctica y viceversa.

En síntesis, el modelo de Candlin y Hyland (1999, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) concibe la escritura como un proceso, como una actividad social y como un fenómeno cognitivo. Es un proceso social en la medida en que se abstraen referentes culturales compartidos entre escritor y lector; y cognitivo, por cuanto que se inicia en la memoria a largo plazo a través de operaciones mentales conscientes que suponen iniciativa personal sujeta a demandas sociales e intersubjetivas del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico, entre otros aspectos. Sugiere un proceso comunicativo en el que hay cooperación y negociación con el lector.

Finalmente, se examina el modelo de producción de textos propuesto por el grupo Didactex (2003, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), el cual replantea el modelo presentado por Hayes (1996), de tal manera que se concibe la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan “factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos”. El modelo en cuestión plantea la teoría y provee de herramientas para la aplicación de la misma en contextos socioculturales y académicos determinados.

En el ámbito cultural integra todas aquellas simbologías o imaginarios simbólicos que los pueblos construyen históricamente con el propósito de organizar los comportamientos de los individuos y de la sociedad en general. Con base en lo anterior, el Grupo Didactex (2003, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) resalta los contextos de producción textual: el contexto social (política, educación, etc.), el contexto situacional (la montaña, el pueblo, etc.) y el contexto físico (espacio físico y herramientas —lápiz, ordenador, etc.)

El modelo propuesto por el grupo Didactex (2003, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) señala algunas estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas para la producción de textos. Esta presentación sistemática de las operaciones mentales que se desarrollan en cada una de las fases (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión) le permite al maestro o profesor visualizar algunas actividades didácticas, que exigen las operaciones mentales en cuestión, apropiadas para el proceso de construcción del texto.

En cuanto a la teoría referente a las tipologías textuales, es decir, a las distintas clasificaciones que han adquirido los escritos a través del tiempo como producto de las investigaciones de varios pensadores del tema, son muy abundantes. No obstante, a pesar de la gran variedad de literatura concerniente al tema, “hasta el momento no se ha dicho la última palabra sobre tipología textual” (Gómez y otros, 2013). En el proyecto de investigación denominado “Tipos de textos que producen los estudiantes de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño”, Gómez y otros (2013) citan algunas clasificaciones de textos propuestas por los siguientes autores: Roulet (1991), Sandig (1972), Grosse (1976), Werlich (1976), Koller (1983), Adam (1980) y Kaufman y Rodríguez (1993). Sin embargo, para el análisis de la información recopilada en este estudio, se tiene en cuenta la última clasificación citada por Gómez y otros (2013), es decir la planteada por Kaufman y Rodríguez (1993), puesto que ésta resulta más aplicable al contexto de esta investigación, ya que las autoras argentinas se enfocan en la realidad escolar latinoamericana.

Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros 2013) proponen una clasificación de los textos más usados en el ámbito escolar (ver cuadro 1) con base en criterios de clasificación, válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados (ver cuadro 2) y

caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel oracional como en el textual. Según Gómez y otros (2013), Kaufman y Rodríguez (1993) revisaron las tipologías contenidas en Bernárdez (1987) y Van Dijk (1983) con el fin de establecer una clasificación basada en las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos.

Cuadro1. Selección de textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar.

Textos literarios	Cuento Novela Obra de teatro Poema
Textos periodísticos	Noticia Artículo de opinión Reportaje Entrevista
Textos de información científica	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos Monografía Biografía Relato histórico
Textos instruccionales	Receta Instructivo
Textos epistolares	Carta Solicitud
Textos humorísticos	Historieta
Textos publicitarios	Aviso Folleto Afiche

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota enciclopédica. Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Las mencionadas autoras citadas en Gómez y otros (2013) plantean que en las funciones del lenguaje se tiene en cuenta la intencionalidad del autor, enfatizando que aunque la función no es única hay una que prevalece. Según lo anterior, Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) proponen las siguientes funciones:

Función informativa: permite conocer el mundo real, posible o imaginario al cual se refiere el texto, su lenguaje es directo identifica y caracteriza a las distintas personas, situaciones, sucesos o hechos.

Función literaria: tiene una intencionalidad estética, el autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, para crear belleza, una obra de arte con libertad y originalidad. Utiliza un lenguaje figurado, que se establece como una cortina detrás de la cual está el referente. Utiliza símbolos, metáforas, comparaciones y otros enfatizando el cómo se dice y no el qué se dice.

Función apelativa: Su intención es modificar comportamientos o creencias en el lector, para ello utiliza desde órdenes contundentes hasta fórmulas de cortesía y todos los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a admitir como verdades sus propuestas.

Función expresiva: manifiesta la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus emociones, utiliza palabras llenas de matices afectivos y valorativos.

En cuanto a la trama de los textos, Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) clasifican los textos de acuerdo a las diversas maneras de estructurar los distintos recursos de la lengua. De esta manera, las mencionadas autoras citadas en Gómez y otros (2013) proponen las siguientes tramas:

Trama narrativa: presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal, el interés radica en la acción, la cual tiene un espacio y unos personajes. La relación causa-consecuencia hace que los verbos adquieran un rol fundamental. Es importante además establecer una diferencia entre el autor y el narrador; el primero alude al escritor y el segundo a quien cuenta o relata la historia dentro del texto.

Trama argumentativa: en este tipo de producción textual, el escritor comenta, explica, demuestra o confronta ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valores. Por lo general, en este tipo de trama se estructura en tres partes: la primera plantea una problemática o fija una posición, a ésta primera parte se la denomina introducción; la segunda la compone un desarrollo a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo de estructuras subordinadas, y de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos como causa-efecto, antecedente-consecuencia, tesis-antítesis, o cognoscitivos: análisis, síntesis, analogías entre otros; finalmente se concluye enfatizando la posición del autor en una conclusión. En la trama argumentativa los conectores se convierten en los elementos claves para construir las estructuras requeridas a lo largo de la escritura del texto.

Trama descriptiva: presenta especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de rasgos distintivos; predominan las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprender el objeto. Los sustantivos y adjetivos adquieren una gran relevancia, ya que los sustantivos mencionan y los adjetivos clasifican y califican los objetos, añadiéndole al sustantivo características distintivas o matices diferenciales.

Trama conversacional: la interacción de la palabra se hace mediante un modo directo, ajustándose a un turno en la palabra; además, en este tipo de trama predominan las formas pronominales.

De esta manera, se finaliza con la revisión de los modelos de producción textual más representativos, estudiados por Álvarez y Ramírez (2006) y la revisión de la clasificación textual propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993, citada en Gómez y otros, 2013). Todo el marco

teórico descrito en este apartado es utilizado como base para el capítulo concerniente al análisis de la información, aunque cabe aclarar que de los modelos analizados por Álvarez y Ramírez (2006), el de Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) es el más citado en este estudio, puesto que éste describe tanto la producción textual del escritor experto como la del escritor inexperto, convirtiéndose en la base principal para analizar los escritos producidos por los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño. Del mismo modo, se afirma que la tipología textual planteada por Kaufman y Rodríguez (1993, citada en Gómez y otros, 2013) se utiliza como base para analizar los textos producidos por los estudiantes antes mencionados; es así como las teorías aquí expuestas son pertinentes con el objetivo general de este estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, se continúa con el siguiente capítulo de esta investigación, el cual tiene que ver con los aspectos metodológicos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

PARADIGMA

El presente estudio se realizó con base en el paradigma cualitativo, ya que éste permite la utilización de métodos, técnicas e instrumentos apropiados para recolectar información de un grupo de personas. En este orden de ideas, la presente investigación se define como cualitativa; al respecto, Gómez y otros (2013) afirman que ésta es adecuada cuando se trabaja en el campo de las ciencias humanas, concretamente, en el de formación de docentes, ya que lo que se investiga está relacionado con los comportamientos, conocimientos, actitudes y valores de los seres humanos. Del mismo modo, Denzin y Lincoln (1994, citados en Vasilachis de Gialdino, 2006)

consideran que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Para Creswell (1998, citado en Vasilachis de Gialdino, 2006), la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas tales como la etnografía, la fenomenología, entre otras, que examina un problema humano o social.

MÉTODO

Puesto que en esta investigación se trabajó con grupos de personas, se consideró apropiado utilizar el método etnográfico, el cual según Creswell (1998, citado en Rodríguez, 2011) consiste en describir e interpretar un grupo social, cultural o un sistema, examinando los patrones observables y aprendidos del comportamiento del grupo (...) a través de observaciones participativas o por medio de entrevistas cara a cara y uno a uno con miembros del grupo. El mencionado autor citado por Rodríguez (2011) sostiene que mediante el método etnográfico, los investigadores estudian los significados del comportamiento, lenguaje, e interacciones de grupos que comparten una cultura. Igualmente, Hammersley y Atkinson (1994, citados en Vasilachis de Gialdino, 2006) resumen que mediante el método etnográfico, se recoge todo tipo de datos accesibles de la vida de las personas con el fin de arrojar luz sobre el tema que se ha elegido estudiar.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para recolectar la información relacionada con la escritura de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, se utilizó tres técnicas de investigación cualitativa tales como: la observación, la entrevista y la revisión de material documental. En el proceso de observación a lo largo de algunas clases desarrolladas en las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano correspondientes a al tercer y cuarto semestre, la información se recopiló en el diario de campo (ver anexo 1). Para la aplicación de la entrevista se utilizó un cuestionario estructurado con 11 preguntas relacionadas con el tema la escritura (ver anexo 2). Los estudiantes entrevistados fueron 20 del tercer semestre y 23 del cuarto semestre. La revisión de material documental, se orientó a la recopilación y posterior análisis de los textos producidos por los estudiantes de los semestres antes mencionados.

POBLACIÓN

Unidad de análisis: estuvo conformada por 212 estudiantes pertenecientes al programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño.

Unidad de trabajo: se contextualizó en el tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, con una población total de 48 estudiantes.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se decidió registrar en el diario de campo el desarrollo de algunas clases de Competencia Comunicativa del Castellano tanto en el tercer como en cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño. Para tal efecto, fue necesario dirigirse, en calidad de observador, a las respectivas aulas donde se desarrollaron las clases. A partir de lo anterior, se tomó nota de las temáticas tratadas, es decir, en tercer semestre lo relacionado con las teorías de escritura y en cuarto semestre lo relacionado con las tipologías textuales.

En general, lo que fue posible observar en tercer semestre estaba relacionado con “el papel de la lectura en la producción de textos, las formas de estructurar un párrafo, recomendaciones para la escritura y aspectos generales para la escritura de un ensayo”. Sin embargo, para ampliar el proceso de observación, se solicitó un cuaderno de un estudiante, del cual se leyó y se tomó notas generalizadas de lo tratado hasta ese momento, cabe resaltar que en el cuaderno estaba escrito el programa propuesto por el profesor de la materia. En el cuarto semestre se procedió del mismo modo; en éste, las temáticas más representativas fueron “la estructura textual, el análisis de la competencia lingüística y las tipologías textuales”. Todos los datos obtenidos mediante esta técnica fueron cruzados con el análisis de la información en general; además, sirvieron de apoyo para la formulación de conclusiones y recomendaciones.

En segundo lugar, se entrevistó a los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa antes mencionado, en distintos momentos según su disponibilidad. Este proceso investigativo se realizó con base en un cuestionario elaborado previamente, el cual estaba organizado en once

preguntas concernientes a la escritura. Para el análisis de la información se detectó las tendencias que predominaban en las respuestas de cada pregunta de la entrevista y se las confrontó con los modelos de producción textual y las tipologías textuales citados en el marco teórico de esta investigación.

Finalmente, se recopiló los textos producidos por los estudiantes, en el desarrollo de las asignaturas correspondientes al tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño. Sin embargo, sólo fue posible reunir ensayos. En el análisis de dichos ensayos, se buscó el cumplimiento de las características planteadas en el modelo de producción textual propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) y las características planteadas en las tipologías textuales propuestas por Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013).

En resumen, a lo largo de este marco, se mostró todos los aspectos metodológicos utilizados en esta investigación cualitativa. Además, se describió el proceso investigativo llevado a cabo, es decir, la forma cómo se recolectó la información y cómo se la examinó. Así que, en atención a lo anterior, se continúa con el siguiente capítulo referido al análisis de los datos obtenidos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

Con el ánimo de analizar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, se creyó pertinente agrupar y analizar las respuestas obtenidas en la entrevista, a partir de los objetivos específicos del trabajo. De esta manera, se visualiza concretamente el interés, el sentir y saber de los entrevistados. Por otro lado, también se afirma que para el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se tuvo en cuenta toda la teoría citada en el marco teórico de este estudio.

DETERMINAR LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS PRESENTADAS POR LOS PROFESORES PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO SEMESTRE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E INGLÉS EN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL CASTELLANO

1. ¿El profesor le informa sobre las características del texto que le pide que usted escriba?

La mayoría de los estudiantes entrevistados están de acuerdo en que los docentes les brindan la información necesaria para que ellos puedan realizar su proceso de escritura. Esta información pone de manifiesto la escritura como proceso y no sólo como producto (Hayes y Flower, 1996,

citados en Álvarez y Ramírez, 2006). Asimismo, los testimonios proporcionados por los estudiantes y lo registrado en el diario de campo permiten deducir que los profesores están aplicando las temáticas específicas que competen a las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano de tercer y cuarto semestre. Sin embargo, el punto de reflexión gira en torno al tipo de características que los profesores les proporcionan a los estudiantes. Al respecto, se puede mencionar, según los apuntes del diario de campo, que dichas características se ajustan a las teorías de escritura y las tipologías textuales, pero son muy generalizadas. Lo ideal sería esperar que los profesores proporcionen a los estudiantes material independiente para que profundicen, de tal manera que la escritura como proceso y como producto sea más adecuada. Por otra parte, sería ideal que los profesores se estén actualizando permanentemente con respecto a la teoría lingüística.

2. ¿Qué recomendaciones le dan sus profesores para realizar la producción escrita en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano?

Las recomendaciones que más hacen los profesores para la producción escrita en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano son: “tener en cuenta la coherencia, la cohesión y el conocimiento previo del tema que hay que escribir”. No obstante, las recomendaciones mencionadas anteriormente no son suficientes para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes. Beaugrande y Dressler (1982, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) afirman que la producción de un texto no es únicamente asunto de coherencia y de cohesión, sino también de: intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Según los autores citados por Álvarez y Ramírez (2006) estas normas de textualización señalan la forma a través de la cual se conectan unos elementos con otros: dependencias entre los interlocutores

(intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad), y entre diferentes textos (intertextualidad).

Por otro lado, tener en cuenta el conocimiento previo del tema que hay que escribir, no resulta completamente apropiado para la producción de un texto escrito, ya que además de ello, el escritor necesita “transformar el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006), es decir adaptar el conocimiento del escritor al lector, de lo contrario el escritor sólo estaría diciendo el conocimiento. Bereiter y Scardamalia en su modelo “decir el conocimiento” sostienen que el escritor parte de la reconstrucción mental del tema sobre el que se le ha pedido que escriba y luego localiza los elementos (identificadores) del género. Para tal efecto, el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. Este proceso se inicia a partir de la utilización de las huellas, los indicios y las pistas que le sugiere la tarea asignada. En este caso, el escritor se ayuda de una asociación de elementos léxicos y textuales pertenecientes a unos campos semánticos pertinentes.

En cambio, en el modelo “transformar el conocimiento” se produce un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido (creencias, deducciones, hipótesis) para luego solventarlos en el espacio de lo retórico (múltiples representaciones que incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector).

En esta pregunta se corrobora que esas recomendaciones no apuntan a una verdadera estrategia de adquisición de las características que se presupone se deben conocer para elaborar un texto

según las teorías de escritura enseñadas en tercer semestre y las tipologías textuales enseñadas en cuarto semestre.

3. Para la evaluación de los textos escritos. ¿El profesor le presenta modelos, esquemas, rejillas, otras?

Según la información proporcionada por los estudiantes entrevistados, los profesores tienden a evaluar los textos a partir de los modelos preexistentes, lo cual es muy tradicional. No hay orientaciones actualizadas, es decir, no hay utilización de las formas actuales existentes en la abundante teoría disponible. En este sentido, es posible afirmar que el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, también depende de la forma que utilizan los profesores para evaluarlos.

Candlin y Hyland (1999, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) insisten en que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos. Dicho de otra manera, los propósitos del escritor responden a prácticas comunicativas particulares que se sitúan en contextos cognitivos, sociales y culturales. De la misma manera, el grupo Didactex (2003, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) destaca la importancia de los componentes cognitivos y su relación con los factores culturales y sociales. A partir de lo que los autores mencionan es posible la búsqueda de actualizaciones para la evaluación de los escritos y contribuir a su mejoramiento.

En síntesis, el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes, se ve afectado por varios factores, entre los que se encuentran, la generalización de las características proporcionadas por

los profesores para la escritura de los textos solicitados, es decir, no hay profundización al respecto. Además, las recomendaciones que reciben los estudiantes por parte de los profesores para escribir, no son suficientes. Al respecto, estudiosos del tema proponen una gran variedad de alternativas que pueden favorecer la escritura. Finalmente, no hay actualización con respecto a los modelos que los profesores utilizan para evaluar los textos, cabe mencionar, que a partir de los textos calificados, los estudiantes también pueden aprender a escribir mejor.

IDENTIFICAR LOS TIPOS DE TEXTOS QUE SE LES SOLICITA QUE ESCRIBAN A
LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO SEMESTRE DEL PROGRAMA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
E INGLÉS EN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL
CASTELLANO

4. ¿Cuáles de los siguientes escritos son los que le han pedido sus profesores que realice para sus clases? Ensayos, informes, resúmenes, cuentos, reseñas, escritura libre.

Dentro de los Cursos de Competencia Comunicativa del Castellano pertenecientes al tercer y cuarto semestre, la mayoría de los estudiantes entrevistados concuerdan en que el tipo de escrito más solicitado es el ensayo. Asimismo, es notable la tendencia hacia la realización de informes. Es muy inquietante que los profesores sólo estén solicitando a los estudiantes que escriban ensayos e informes, dejando de lado otras posibilidades igualmente interesantes e importantes en el desarrollo de la producción textual.

Según la teoría consultada en este trabajo de investigación sobre las tipologías textuales, se puede mencionar que hay muchas clasificaciones de textos, de las cuales los profesores podrían tomar como base para lograr que los estudiantes se habitúen a la escritura de otros tipos de textos. Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) proponen una clasificación de los textos más usados en el ámbito escolar. La clasificación de las autoras mencionadas, se basa en las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos. Según la función se clasifican en: informativos, literarios, apelativos y expresivos; y según la trama se clasifican en narrativos, argumentativos, descriptivos y conversacionales.

5. ¿Cuáles de las siguientes secuencias prefieren sus profesores cuando le piden que escriba?

Narrativa, explicativa, argumentativa, descriptiva, conversacional.

Las respuestas suministradas por los estudiantes permiten deducir que los profesores tienen un gran interés en que los estudiantes de tercer y cuarto semestre construyan textos de carácter argumentativo en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano. Igualmente, es notoria la preferencia de los docentes por el texto descriptivo, el cual es seguido por el texto narrativo y explicativo. Frente a lo anterior, se puede mencionar que los profesores buscan, en primera medida, el pensamiento crítico de los estudiantes, seguido por el pensamiento objetivo y creativo, los cuales resultan ser aspectos muy positivos. Sin embargo, el texto conversacional no aparece favorecido aunque Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) lo incluyen dentro de los más usados dentro del ámbito escolar. El texto conversacional presenta ventajas cualitativas en el ejercicio de la escritura porque un sujeto que tiene facilidad para el discurso oral, también tiene facilidad para el discurso escrito. Además, discursos orales como la entrevista y la obra de teatro presentan dificultades al momento de escribirlos.

REVISAR LAS CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTAN LOS ESCRITOS DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO SEMESTRE DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E INGLÉS EN LA ASIGNATURA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL CASTELLANO

6. En general. ¿Siente que cuenta con las capacidades para realizar los escritos que le piden sus profesores en la universidad?

La mayoría de los estudiantes entrevistados sienten que cuentan con las capacidades necesarias para realizar los escritos solicitados por los profesores. No obstante, según la revisión hecha en el siguiente apartado, de los textos producidos por los mencionados estudiantes, esta respuesta no coincide. En la mayoría de escritos se encontró una tendencia a “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006), es decir, los estudiantes dicen lo que conocen tal como lo saben y no adaptan el texto al lector. Por otro lado, los textos no se enmarcan en la tipología textual solicitada por los profesores. En los ensayos revisados no se encontró una “trama argumentativa”, sino una “informativa” (Kaufman y Rodríguez, 1993, citadas en Gómez y otros, 2013). Lo expuesto anteriormente, demuestra que las capacidades escritoras, que los estudiantes dicen sentir, no son suficientes.

7. ¿Usted cree que la escritura le ayuda a su proceso de aprendizaje?

La mayoría de los estudiantes entrevistados concuerdan en que la escritura ayuda a su proceso de aprendizaje porque permite obtener conocimientos, respuesta que resulta ser completamente

verdadera. Sin embargo, según la revisión de los escritos proporcionados por dichos estudiantes, no se evidencia un buen avance en el aprendizaje de lo relacionado con la escritura. Los estudiantes han tenido que escribir muchas veces a lo largo del desarrollo de las Competencias Comunicativas del Castellano de tercer y cuarto semestre y a lo largo de su formación académica; por lo tanto, se esperaría que sus escritos sean más adecuados, lo cual es parcialmente cierto. Al respecto, conviene mencionar, que los estudiantes realizan las actividades de escritura como una obligación académica y no como un proceso práctico para obtener más conocimientos acerca de la producción escrita.

8. ¿Qué necesitaría para mejorar su proceso escritor?

La mayoría de los estudiantes entrevistados afirman que para mejorar el proceso de escritura necesitan tener mejores conocimientos sobre las teorías de escritura. Asimismo, practicar la escritura muy a menudo, es otra de las respuestas con un porcentaje muy alto. No obstante, las siguientes respuestas: evaluación adecuada de los textos, asesoramiento constante y conocimiento de los recursos bibliográficos; presentan un porcentaje muy mínimo. En este sentido, se sugiere a estudiantes y profesores, revisar la inmensa literatura que hay actualmente acerca del proceso de escritura y las tipologías textuales, de manera que esas teorías se vean reflejadas en los textos que producen los estudiantes, ya que según la revisión de dichos textos, las respuestas de los estudiantes se corroboran.

Por otro lado, se considera de gran importancia para que los estudiantes mejoren el proceso de escritura, la evaluación adecuada de los textos, el asesoramiento constante y las sugerencias bibliográficas que los profesores puedan brindar a los estudiantes con respecto al tema que estén

escribiendo. Las anteriores recomendaciones permitirían que los textos escritos producidos por los estudiantes, presenten características adecuadas.

9. ¿Cuáles de los siguientes procesos tiene que hacer cuando escribe lo que le piden los profesores? Analizar, recordar, copiar, resumir, leer, investigar.

Según la opinión de los estudiantes entrevistados, el proceso al que más recurren cuando tienen que escribir lo que les piden los profesores, es la investigación. Las actividades de analizar y leer se muestran también como alternativas fuertes. En cuanto a los procesos de copiar y resumir, los estudiantes manifiestan que no los hacen, dichos procesos parecen haber cedido terreno a los procesos anteriores. Por otra parte, el proceso de recordar se presenta en un porcentaje muy mínimo.

Los aspectos de investigar, leer y analizar se corroboran en la revisión de los textos producidos por los estudiantes; sin embargo, pueden considerarse como positivos, si se toma a la escritura sólo como producto, pero si se toma a la escritura como “proceso” (Hayes y Flower, 1996, Candlin y Hyland, 1999, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) sería necesario complementar, los procesos mencionados anteriormente, con aquellos sugeridos por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006), los cuales se definen en: planificación, textualización, revisión y edición. La combinación de los procesos que hacen los estudiantes con los expuestos por Bereiter y Scardamalia, podría favorecer la escritura tanto en el proceso como en el producto.

10. ¿En qué aspectos de sus escritos se fijan más los profesores? Ortografía, contenido, estilo, prosa de base.

Los datos observados en las respuestas de los entrevistados indican que los profesores se fijan más en el contenido de los escritos que producen los estudiantes. El aspecto ortográfico también es muy tenido en cuenta. En cuanto al estilo y la prosa de base, se puede decir que los profesores no escatiman en detalles.

Según Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez 2006), el contenido está representado principalmente por: creencias, deducciones e hipótesis del escritor, de acuerdo a los autores, es en el contenido donde se resuelven los problemas de representación. Sin embargo, los mencionados autores citados por Álvarez y Ramírez (2006) sostienen que el espacio del contenido no es completamente adecuado sino se solventa en características retóricas apropiadas, las cuales tienen que ver con las múltiples representaciones que incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector.

Así que, en concordancia con lo que afirman Bereiter y Scardamalia, se puede mencionar que un buen texto, no sólo se compone de aspectos de contenido, sino también de la representación de ellos en el espacio retórico. Para tal efecto, lo ideal sería que los profesores tengan en cuenta el estilo, la ortografía y la prosa de base, características que según la revisión de los textos producidos por los estudiantes, también presentan debilidades.

11. ¿Qué tan importante es la escritura en su carrera?

Las respuestas de los estudiantes entrevistados evidencian una conciencia clara de reconocimiento de la trascendencia de la escritura en la formación profesional. Se manifiesta la importancia y proyección de la escritura no sólo en el desenvolvimiento de las áreas de estudio del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés, sino también en el ámbito de enseñanza de la escritura, es decir como futuros docentes de lengua castellana, lo cual exige conocimiento del proceso de escritura y su aplicación práctica, el cual según la revisión de los textos producidos por los estudiantes, presenta dificultades. Al respecto, se cree conveniente una capacitación de los docentes a cargo de expertos, para que el proceso educativo se vea cualificado. En este sentido, la teoría lingüística pasaría a un plano más actualizado por parte de los docentes y más aprovechable por parte de los estudiantes, siendo estos últimos quienes tendrían que enfrentarse a muchos retos relacionados con la escritura, ya sea en el ámbito de la universidad o como futuros docentes.

En definitiva, la confrontación de las respuestas proporcionadas por los estudiantes a las preguntas agrupadas en el anterior objetivo y el análisis de sus textos producidos en tercer y cuarto semestre, pone en evidencia que los estudiantes, generalmente, realizan las tareas de escritura como cumplimiento de una obligación académica y no como una acción de desarrollo humano. Aunque los estudiantes dicen sentir las capacidades necesarias para escribir, sus textos no lo reflejan. Tampoco hay preocupación por escribir de forma adecuada aunque los estudiantes manifiestan que la escritura va a ser muy importante en su ejercicio profesional; además, los textos producidos reflejan debilidades en cuanto a ortografía, prosa de base y transformación del contenido.

En general, según la tendencia predominante en las respuestas dadas por los estudiantes a cada una de las preguntas de la entrevista, se puede decir que todas tienen debilidades. Por consiguiente, se concluye que la incidencia de las Competencias Comunicativas del Castellano en la escritura de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés, no es completamente adecuada. No hay resultados completamente positivos en ninguno de los objetivos específicos planteados. En el siguiente apartado, referido al análisis de los escritos que los estudiantes facilitaron, se comprueba las deducciones sacadas con base en el tercer objetivo específico (revisar las características que presentan los escritos de los estudiantes...).

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

Para abordar el análisis de los textos producidos por los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, únicamente se toma como base sus ensayos, puesto que en la recolección de datos no fue posible obtener otros tipos de escritos, ya que los estudiantes antes mencionados no los proporcionaron. Sin embargo, los ensayos aportados por los estudiantes no son sólo producto de la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano, sino también de otras asignaturas de estudio.

Por otra parte, el análisis se enfoca en la revisión de las características de los textos producidos por los estudiantes, confrontándolas con el modelo de producción de textos propuesto por

Bereiter y Scardamalia (1982,1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) y la clasificación de textos propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993, citada en Gómez y otros, 2013). La propuesta de Bereiter y Scardamalia permite revisar si los ensayos producidos por los estudiantes cumplen con un proceso de escritura adecuado, y la propuesta de Kaufman y Rodríguez permite revisar si los ensayos cumplen con la clasificación textual propia de ellos.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESCRITOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA PROPUESTA DE BEREITER Y SCARDAMALIA

Bereiter y Scardamalia (1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Los mencionados autores analizan dos modelos de producción escrita: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. Dichos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas apropiadas para adelantar procesos educativos en los que sugieren pasar del primer modelo al segundo. El escritor novato dice el conocimiento, es decir, tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector; además, no maneja problemas reales y contextuales, no propone ideas relevantes, no concreta claramente el objetivo de la tarea, presenta información repetida y contradicciones. El escritor experimentado transforma el conocimiento, es decir, constantemente resuelve problemas de contenido y los solventa en el espacio de lo retórico; además, revisa el texto para evitar información contradictoria y redundante, y actúa como lector crítico de su propio texto para adaptarlo al lector.

Tomando los anteriores planteamientos de Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) como base para el análisis de los textos producidos por los estudiantes,

se encontró una tendencia muy marcada a decir el conocimiento. De los ensayos proporcionados por los estudiantes se encontraron muy pocos casos de transformación del conocimiento. Una muestra de ello se observa en los siguientes ejemplos:

Primero, hablaremos sobre las características principales de Ulises, la inteligencia y la astucia, eran dos de las habilidades más importantes presentes en este guerrero, también, decimos que es astuto, porque estuvo a punto de perder su vida muchas veces, incluso él fue el único sobreviviente de 20 hombres, es el caso de el ciclope Polifemo, que los capturó, pero el héroe lo emborracha, clava una estaca en su ojo y finalmente, pueden escapar. Además, después de eso, Ulises escapo con vida, de una país de caníbales, logró soportar el cantico de las sirenas, derrotar a un monstruo de seis cabezas, una tormenta enviada por Apolo, de ninfas y muchos otros obstáculos que venció con valentía, otra de las características del héroe Odiseo.

Penelope tiene muchos pretendientes quienes quieren esposarla, sólo por interés y su belleza. Sin embargo, ella invento que se casaría con uno de sus pretendientes cuando acabase de tejer una mortaja para su suegro Laertes pero deshacía cada noche el trabajo hecho el día anterior. Desafortunadamente, una criada se da cuenta y se ve obligada a terminar su trabajo. Debido, a el regreso de Ulises, sus pretendientes intentan obligarla a tomar una decisión, pero el gran amor a su esposo, su paciencia y sueño de que él regresaría, hicieron revivir en ella sus principales características a lo largo de la obra su fidelidad e inteligencia, pues se le ocurrió que cada uno de sus pretendientes se sometan a una competencia que consistía en lanzar una flecha con un arco mágico que sólo, su esposo, Ulises podía utilizar.

En su viaje, Odiseo naufraga y se encuentra ante el Rey Alcino, y relata cómo después de salir de Troya caen presos del ciclope Polifemo, pero Ulises con su astucia logra emborracharlo y clavarle una estaca en su ojo. Después cayeron en un país de caníbales donde varios de sus hombres murieron. Después, llegó a la isla de la hechicera Circe quien le aconsejo visitar al adivino Tiresias quien le dijo el camino para llegar a Ítaca, para ello tuvo que descender al mundo de los muertos donde paso muchas pruebas, pero sale victorioso siempre gracias a su inteligencia y astucia.

Los textos anteriores corresponden a fragmentos de diferentes ensayos contruidos a partir de la obra La Odisea. En estos casos, no se concreta claramente el objetivo de la tarea, ya que hay ausencia de una tesis y por lo tanto se evidencia la ausencia de argumentos a favor o en contra. Los textos se ciñen únicamente a un parafraseo de la obra de Homero, no hay indicios ni problemas reales y contextuales, lo que hace que los escritos no se adecuen al lector; además, no se reconoce la estructura textual, dichos ensayos carecen de introducción, desarrollo y

conclusión. En algunos casos los errores ortográficos, de coherencia y cohesión son muy evidentes. Se nota que no hubo una lectura crítica para adaptar el texto al lector, ni una revisión para evitar las ideas irrelevantes. Dichos escritos no dicen más de lo que ya está escrito.

Igualmente, se encontraron ensayos con ausencia de un sujeto responsable del texto, los saltos entre párrafos y la corroboración con las respectivas páginas de internet lo prueban. A continuación una muestra:

A modo personal, nos hace reflexionar sobre la separación del bien y el mal y pensar si esto que el autor nos está contando puede ser realidad, mentira o tan solo una posibilidad y dudar de nuestros mismos pensamientos e ideologías. *[Copia de internet de esta página: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Divina-Comedia-Ensayo-Del-Infierno/4046709.html>]*

La interrogante de si existe una vida después de la muerte no puede ser respondida por la ciencia, puesto que ésta solo se interesa por clasificar y analizar los datos objetivos. Es más, el hombre solo se ha ocupado de realizar investigaciones y estudios científicos en los últimos siglos, mientras que el concepto de la vida después de la muerte le ha sido familiar desde tiempos inmemoriales. Por ejemplo, todos los profetas de Dios exhortaban a sus pueblos a adorarlo y creer en la vida futura. Pusieron tanto énfasis en ello que incluso la más mínima duda de ello significaba negar a Dios y privaba de sentido todas las demás creencias. El mismo hecho de que todos los profetas hayan abordado la cuestión metafísica de la vida después de la muerte con tanta insistencia y uniformidad viene a demostrar que la fuente de su conocimiento sobre la vida después de la muerte, proclamada por todos ellos, era la misma, es decir, la revelación divina. *[Copia de internet de esta página: <http://www.nurelislam.com/vidamuerte.htm>]*

El misterio y la confusión han rodeado durante mucho tiempo el fin de la vida física. El conocimiento que puede establecerse mediante los cinco sentidos provee una base para las afirmaciones acerca de nuestro mundo físico. Sin embargo, simplemente no existe evidencia científica o física para establecer lo que ocurre a la conciencia humana después de la muerte. Aunque se habla de las experiencias cercanas a la muerte, nunca nadie ha regresado después de morir para decirnos exactamente cómo es “el otro lado”. Como consecuencia, muchas personas temen a la muerte y este temor con frecuencia defiende su creencia en una vida después de la muerte. No es posible ignorar el papel de la religión al hablar de la perspectiva o concepción de una eternidad después de la muerte. *[Copia de internet de esta página: <http://www.visionjournal.es/visionmedia/article.aspx?id=300&rdr=true&LangType=1034>]*

Los anteriores ejemplos corresponden a fragmentos tomados de ensayos elaborados a partir de la obra literaria *La Divina Comedia*. Al respecto, se puede mencionar, que no hay ningún esfuerzo ni siquiera por decir el conocimiento, ya que se recurre a las palabras de otro para concretar el objetivo de la tarea. No hay ningún proceso cognitivo, ni aspectos retóricos de planificación, contextualización, revisión o edición.

También se encontraron ensayos donde no se reconoce la estructura textual en cuanto a al concepto de párrafo. En algunos casos se presentan párrafos muy largos y en otros casos la información es muy corta, de manera que no hay configuración de párrafos. Además, no hay presencia de referencias bibliográficas provocando que los contenidos del texto carezcan de propiedad y autonomía. A continuación se muestran dos ejemplos tomados de ensayos, cuyo tema es la “docencia”.

La educación entendida como pilar fundamental en el desarrollo de los seres humanos, y más aun de la sociedades en general, tiene como objetivo fundamental promover un proceso de aprendizaje-adquisición de competencias y habilidades, las cuales nos guían en el momento de convertirnos en seres activos, integrales, críticos, reflexivos e investigativos, miembros de una sociedad. Es así como, hoy en día se habla de investigación, en su mayoría, desde un punto de vista científico, dejando así relegada la investigación en el aula de clase, de donde en verdad, debiera comenzar todos conocimientos y disciplina en su afán de investigar. En tal sentido encontramos muy importante el artículo leído, pues presenta la importancia que tiene la investigación educativa y el docente como ser responsable, guiador, facilitador y responsable de dicha investigación. El docente como sujeto, promotor de la investigación educativa se vale, entonces, de su saber pedagógico y de su quehacer práctico en el aula de clase. Es bien sabido, que los docentes deben procurar, la adecuación de las estrategias y metodologías a la práctica de su enseñanza, buscando siempre promover un ambiente de reflexión, de aprendizaje significativo y constructivo, que deja de lado la rutina y es innovador y motivador para el estudiante. Pero ¿Cómo logramos esto?, sin lugar a duda, el maestro es quien es responsable de tal innovación, motivación y justificación del proceso de aprendizaje en el aula, mediante la puesta en práctica de su quehacer y saber pedagógico sometido a un proceso de reflexión del mismo, en pro de mejorarlo cada vez más y más.

La participación de los estudiantes se logra a través de las lecturas, discusiones, ejercicios juego de roles entre otros.

Es necesario hacer una revisión del tema antes de dictar las clases para eliminar lo obsoleto y elegir la información más importante y elegir otros temas.

Es bueno que el docente no deje de ser exigente y al mismo tiempo amigo y empático con los estudiantes.

Los estudiantes y docentes deben aprender nuevos conceptos.

A lo largo de la revisión de los ensayos producidos por los estudiantes se encontraron sólo algunos que cumplían con las características planteadas por Bereiter y Scardamalia (1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006). A continuación se muestran dos ejemplos, el primero corresponde al tema de “los viajes en el tiempo” y el segundo es elaborado a partir de la Divina Comedia de Dante.

Albert Einstein ya había puesto en tela de juicio la lógica, durante el transcurso de su vida, explicando fenómenos que se presentan a velocidades próximas a la de la luz, donde la apariencia del mundo cambia trascendentalmente ante el ojo de un viajero relativista y de un observador estático. Esta teoría se vuelve aún más curiosa cuando pensamos en refutarla, mediante el avance de los conocimientos en física y fundamentalmente en la profundización de la “teoría especial de la relatividad” de Einstein, encontrando una forma de viajar a una velocidad superior a la de la luz, volviendo el espacio y el tiempo cero, como sucede en los agujeros negros; esto es viajar en el tiempo, acción que nos lleva a interrogantes complejos que continúan haciendo referencia a la lógica y su absurdo, porque si pudiéramos cambiar el pasado y “evitar haber nacido” como lo afirmó Carl Sagan , entonces ¿qué pasaría con nuestra existencia?; a esto se suma el hecho de vivir períodos muy largos, debido a la comprensión del tiempo y el de convertir la historia en una ciencia experimental.

Según muchas religiones, el cielo y el infierno son lugares donde un alma llega después de la muerte a pagar todo lo que hizo en vida. Pero, ¿realmente son dos puntos de llegada? Si nos apartamos un poco de los pensamientos dogmáticos que se han establecido en el mundo, nos encontraríamos con diferentes puntos de vista que no serían muy agradables para todos los oídos. Visto desde la religión católica y cristiana, el cielo es un lugar lleno de paz, lleno de felicidad eterna, donde solo los seres humanos que hayan sido amables, respetuosos, es decir, aquellos que hayan sido puros de corazón y colmados de buenos sentimientos podrán llegar. También se lo asimila con el paraíso. Por otro lado, el infierno, según los

pensamientos religiosos, es un lugar donde llegan todas las almas impuras, a dar renta de todo el mal que han hecho en vida, un lugar lleno de fuego y escalofriantes demonios, quienes las torturan durante toda la eternidad, el castigo en el infierno eventualmente corresponde a los pecados cometidos en vida. Pero en sí, ¿que son el cielo y el infierno? ¿Son estados, emociones o lugares donde un alma reposa después de la muerte? Debemos recalcar que en el mundo hay alrededor de 5500 religiones distintas, (aunque muchas ya desaparecieron), y que la mayoría de ellas tienen una definición diferente de estos dos sustantivos, por esto prácticamente sería como un poco tedioso describir cada una de ellas, por lo tanto ahora solo nos enfocaremos en el estudio de estas dos entes que al parecer son muy significativas en la vida de la mayoría de las personas, creyentes o no creyentes.

En los anteriores fragmentos se evidencia claramente el planteamiento de una tesis, argumentos, indicios de problemas reales y contextuales, hay reconocimiento de la estructura textual, las ideas y las opiniones. Se nota que hubo una lectura crítica y una revisión del documento. Son casos donde se dice más de lo que está escrito, en otras palabras, hay transformación del conocimiento. La lectura total de los ensayos resulta muy agradable.

ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESCRITOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES SEGÚN LA PROPUESTA DE KAUFMAN Y RODRÍGUEZ

Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) proponen una clasificación de los textos más usados en el ámbito escolar. La clasificación se basa en las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos. Según la función se tiene: informativa, literaria, apelativa y expresiva y según la trama se tiene: narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional. Las mencionadas autoras hacen una caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos. Tanto en el nivel oracional como en el textual.

Con el ánimo de indagar si los ensayos producidos por los estudiantes se enmarcan dentro de la tipología textual correspondiente, se buscó identificar la función apelativa y la trama argumentativa, ya que esas características son propias de un ensayo. Sin embargo, fueron pocos los casos que cumplían con las características antes mencionadas. En la mayoría de los ensayos predominan aspectos descriptivos e informativos. En los siguientes ejemplos se observa una muestra de lo anterior.

Para Jakobson el proceso de comunicación lingüística implica seis elementos, a los cuales él denomina funtivos, que se encargan de estructurarlo y configurarlo. Así entonces, encontramos un emisor que es el encargado de construir, emitir y enviar el mensaje. Después, observamos el canal o medio por el cual circula dicho mensaje desde el emisor hasta el receptor. En seguida, está el mensaje que es la experiencia que se transmite. Por otra parte encontraremos el referente, tema o asunto del cual se está hablando. El código que son los elementos que se eligen para el mensaje, como elementos semióticos, signos y reglas de combinación para establecer un acto de comunicación efectivo, en nuestro caso sería un código lingüístico. Y por último, está el receptor o persona que recibe y a quien va dirigido el mensaje.

Por otra parte, Jakobson mediante su modelo de comunicación, permite establecer seis funciones al lenguaje y cada una de ellas está relacionada con los funtivos anteriormente descritos, en tal caso son expresiones del mismo lenguaje que pueden transmitir las actitudes del emisor, del hablante, en la comunicación oral y del escritor en la comunicación escrita; por lo tanto las funciones del lenguaje son la emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética

El anterior texto corresponde a un fragmento tomado de un ensayo elaborado con base en los procesos comunicativos. El escrito, no presenta una tesis ni argumentos que la sustenten o la refuten; por lo tanto, no hay función apelativa que establezca interacción con el lector. De la misma manera, en el escrito sólo hay información, más no argumentación.

En el siguiente fragmento correspondiente a un ensayo sobre La Divina Comedia, se evidencian aspectos descriptivos e informativos, que no cumplen con la trama argumentativa.

Aunque se nota que hay una documentación preliminar para su construcción, no se presenta argumentos.

Dante Alighieri fue un caballero quien Participó activamente en las luchas políticas de su tiempo, por lo que fue desterrado de su ciudad natal, participo en batallas siendo parte de los güelfos, grupo que iba en contra del papado, perteneció a un periodo en donde había numerosos conflictos sobre moral religión y sociedad.

Se puede catalogar al autor como un justiciero, porque según su pensamiento clasificaba el bien o el mal puesto que era un caballero que ajusticiaba a las personas a quienes el consideraba que procedían mal para ganar indulgencias y así subir al cielo.

En el siguiente texto tomado de un ensayo elaborado a partir de la película Dislexia, sólo hay una completa información de cada uno de los personajes de la película. No hay cumplimiento de la trama argumentativa ni de la función apelativa, ya que no se busca establecer el diálogo con el interlocutor. Además no presenta las partes correspondientes de un ensayo (introducción, desarrollo, conclusión).

La madre está más cerca de Ishan, pues es quien lo prepara día a día para enviarlo al colegio, es ella quién está pendiente de que el pequeño cumpla con sus tareas, también es ella quién se interesa por el preguntándole el porqué de las cosas que hace, el porqué de su comportamiento y se puede decir que ella está en esa parte afectiva, pero desafortunadamente todo eso no es suficiente para lo que Ishan necesita.

En general, la mayoría de los documentos presentaron inconsistencias en el desarrollo de la trama y la función. En otras palabras, muchos de los textos no estuvieron enmarcados dentro de la tipología textual propia de un ensayo. Se encontraron muy pocos casos que cumplieran con las características que corresponden al tipo de escrito antes mencionado. Los siguientes ejemplos proporcionan una muestra de ello.

Como dije anteriormente, Cantidades de pensamientos apuntan a que estos dos signos lingüísticos hacen alusión a lugares que pueden ser palpables como cualquier lugar en la tierra, pero no siempre habrán estos tipos de ideologías que nos digan si es verdad o no. Las religiones y pensamientos dogmáticos siempre han tomado la delantera cuando se trata de hablar del más allá, es decir, son los que más aseguran que lo que dicen sobre la vida después de la muerte son verdades absolutas, las cuales no son más que verdades inventadas por el mismo hombre. Es por esto que sería razonable mirar otros puntos de vista frente a estas entidades que por cierto nadie conoce su veracidad, lo que se diga en vida sobre este tema sería una falacia asumirlo como realidad, porque no es posible que alguna persona haya vuelto de la muerte para contarnos lo que ha visto en un viaje donde el único pasajero era su alma, nadie lo ha hecho, o por lo menos, no alguien de estos tiempos.

El mundo de hoy avanza rápidamente en cuanto a conocimientos científicos, tecnológicos, entre otros, por lo que tal vez en un futuro podamos descubrir aspectos muy interesantes, si encontráramos que la teoría de la relatividad tiene inconsistencias y que si es posible viajar a la velocidad de la luz, o incluso superior a ésta, el mundo sería completamente distinto, porque entonces podríamos viajar en el tiempo, aprovechando la relación que éste tiene con el espacio, como nos muestra la física mediante experimentos sencillos como el del avión y el carro, donde se evidencia que el tiempo marcado por un reloj que viaja en avión es lento, con respecto al tiempo marcado por un reloj que viaja en carro, donde el tiempo es más rápido; de esto podemos inferir que a grandes velocidades, superiores a la de la luz, el tiempo sería cero y por lo tanto el espacio también, es prácticamente la misma situación que se presenta en los agujeros negros, considerados éstos, por algunos físicos como una alternativa futura para cruzar una dimensión; un viaje de esta magnitud, donde el tiempo y el espacio sea cero, nos permitiría llegar a un lugar antes de haber partido, es como estar aquí y allá, es viajar en el tiempo.

Los anteriores textos, el primero elaborado a partir de la obra literaria *La Divina Comedia* y el segundo que habla sobre los viajes en el tiempo, reflejan una trama argumentativa y una función apelativa. Aunque ambos textos presentan información, se convierte en argumentación cuando los autores expresan sus opiniones, deducciones e hipótesis. Además, en cada uno de los textos se busca convencer al lector sobre la tesis planteada.

Recapitulando el análisis realizado en este capítulo, se puede afirmar, según las respuestas de los estudiantes entrevistados y los registros del diario de campo, que hay una tendencia a

generalizar las temáticas concernientes a las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño. Además, las respuestas conferidas por los estudiantes con respecto a la producción escrita, no se corroboran en la revisión de sus textos. Estos últimos, no cumplen con las características del modelo de producción textual propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006), ni tampoco cumplen con las características propuestas por Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez, 2013) para textos argumentativos como el ensayo. Con base en los datos obtenidos y su respectivo análisis, se procede con el siguiente capítulo, en el cual se plantean las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Los profesores encargados de orientar las asignaturas de Competencia Comunicativa del Castellano de tercer y cuarto semestre, informan a los estudiantes sobre las características de los textos que deben escribir, según lo manifiestan estos últimos. Sin embargo, los escritos revisados se caracterizan por deficiencias tanto en el proceso de escritura como en la tipología; son muy pocos los casos que cumplen con las características requeridas. Se puede concluir, entonces, que los estudiantes no están asimilando apropiadamente la información proporcionada por los docentes y se conforman con conceptos generalizados. Por otra parte, parece ser que la información aportada por los docentes para la producción de escritos no se ajusta a las exigencias de las teorías de escritura y las tipologías textuales. En todo caso, los estudiantes afirman que

para mejorar el proceso de escritura necesitan mucha práctica y tener mejores conocimientos sobre las teorías de escritura.

Hay una gran tendencia por parte de los profesores de Competencia Comunicativa del Castellano a solicitar textos de tipo argumentativo y descriptivo. Los estudiantes lo corroboran cuando afirman que los tipos de textos más solicitados son los ensayos y los informes. En este sentido, es posible concluir, que se limita la expresión del pensamiento desde otras perspectivas porque hay falta de iniciativa por parte de los profesores para enseñar la composición literaria, artística y conversacional. Esta última resulta muy importante porque va a ser parte de la cotidianidad de los estudiantes como futuros licenciados en lengua castellana.

Entre las recomendaciones más hechas por los profesores para la producción escrita en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano están: tener en cuenta la coherencia, la cohesión y el conocimiento previo del tema que hay que escribir. No obstante, Beaugrande y Dressler (1982, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) afirman que la producción de un texto no es únicamente asunto de coherencia y cohesión, sino también de intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Asimismo, Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) sostienen que el conocimiento previo no es completamente adecuado para la producción de un texto si el escritor no lo transforma, es decir, sino lo adecúa al lector. Según los anteriores planteamientos es oportuno concluir que las recomendaciones más hechas por los profesores no apuntan a una verdadera estrategia de adquisición de los aspectos que se presupone se deben proporcionar para la elaboración de un texto escrito según las diferentes teorías de escritura y tipologías textuales.

Los profesores de Competencia Comunicativa del Castellano tienden a evaluar los textos producidos por los estudiantes a partir de los modelos preexistentes, metodología que resulta muy tradicional. No hay utilización de las formas actuales existentes en la abundante teoría disponible. Al respecto, se concluye que la producción escrita de los estudiantes, también depende de la forma que utilizan los profesores para evaluarlos. Las posibles correcciones de un texto podrían basarse en teorías de escritura y tipologías textuales actualizadas con el fin de favorecer la construcción de textos.

Contrariamente a las respuestas que los estudiantes manifiestan sobre la importancia y proyección de la escritura a lo largo de su carrera y en el ámbito profesional, es decir, como futuros docentes de Lengua Castellana, los textos revisados, en su gran mayoría, presentan deficiencias en la “transformación del conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006), es decir, no solucionan problemas reales ni contextuales, no dicen más de lo que se ha escrito y no se adaptan al lector. Entonces, es preciso concluir, que los estudiantes ciñen su acto de escribir, al cumplimiento de una obligación académica más que a una acción de desarrollo humano.

Los estudiantes expresan que el proceso al que más recurren cuando tienen que escribir lo que les piden los profesores, es la investigación. De la misma manera, los procesos de analizar y leer también se presentan como alternativas fuertes. Lo anterior se corrobora en los textos revisados, se nota que hubo un proceso de investigación y lectura; no obstante, el proceso de análisis es muy mínimo. En consecuencia, se concluye que los estudiantes sólo “dicen el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia, 1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) a la hora de escribir, es decir, tienden a contar lo que conocen tal como lo saben más que tratar de adaptar el texto al lector;

como resultado, no hay cumplimiento de la “trama argumentativa y la función apelativa” (Kaufman y Rodríguez, 1993, citadas en Gómez y otros, 2013) en los ensayos producidos por los estudiantes.

Los estudiantes testifican que los profesores se fijan más en el contenido y la ortografía de sus escritos. Es evidente que los profesores se interesan por las creencias, deducciones e hipótesis de sus alumnos, las cuales según Bereiter y Scardamalia (1982,1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) pertenecen al espacio del contenido. Sin embargo, el espacio retórico que según los mencionados autores está conformado por: los objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector; es menos tenido en cuenta por los profesores. A pesar de lo anterior, es curioso que ni el espacio del contenido, ni el espacio de lo retórico se reflejen en los textos producidos por los estudiantes. Hubo muy pocos documentos que se ajustaban a dichos requerimientos. Por consiguiente, se concluye, que la Competencia Comunicativa del Castellano encargada de la teoría de escritura tiene poca influencia en la producción escrita de los estudiantes.

En la revisión de los ensayos producidos por los estudiantes, se buscó identificar la tipología propia de ellos, que según Kaufman y Rodríguez (1993, citadas en Gómez y otros, 2013) es la argumentativa con función apelativa. No obstante, se encontraron muy pocos casos que cumplieran con dichas características. En la mayoría de los textos hay una tendencia de escritura de tipo informativa y descriptiva. Por lo tanto, se puede concluir que la Competencia Comunicativa del Castellano encargada de las tipologías textuales tiene poca influencia en la producción escrita de los estudiantes.

RECOMENDACIONES GENERALES

Con el ánimo de favorecer la producción escrita de los estudiantes del Programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, se recomienda a los profesores encargados de orientar los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano correspondientes al tercer y cuarto semestre, brindar información que se ajuste a las exigencias de los cursos antes mencionados. Asimismo, se sugiere para la optimización del proceso de escritura de los estudiantes, que las temáticas correspondientes a la teoría de escritura y tipologías textuales sean totalmente actualizadas.

Según lo registrado en el diario de campo, los tópicos tratados a lo largo de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano son muy generalizados. Al respecto, se sugiere a los profesores, entregar a los estudiantes material extra y pertinente a los susodichos cursos; de tal manera, que los estudiantes puedan realizar trabajo independiente y profundizar en las diferentes temáticas. Lo anterior permitiría que los estudiantes dejen de lado conceptos generalizados y realicen su proceso de escritura más adecuadamente.

Debido a la tendencia de los profesores a solicitar textos de trama argumentativa y descriptiva, según afirman los estudiantes, se ha descuidado la exteriorización del pensamiento desde otras posibilidades igualmente interesantes en el desarrollo de la producción textual. Para tal efecto, se recomienda a los docentes tener en cuenta la composición literaria, artística y conversacional. Sobre todo, se hace énfasis en la composición conversacional, ya que va a ser parte de la cotidianidad de los estudiantes como futuros licenciados en Lengua Castellana.

Según afirman los estudiantes, las recomendaciones más hechas por los profesores para la producción escrita son: tener en cuenta la coherencia, la cohesión y el conocimiento previo del tema que hay que escribir. Sin embargo, autores como Beaugrande y Dressler (1982, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) sostienen que la producción de un texto no es únicamente asunto de coherencia y cohesión; asimismo, Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006) dicen que el conocimiento previo del tema que hay que escribir no es adecuado en la producción de un texto, si el autor no lo transforma. Al respecto, se sugiere a los profesores ampliar el marco de recomendaciones que les dan a los estudiantes para que escriban un determinado texto. Para el caso de escritos argumentativos como el ensayo, se sugiere tener en cuenta el modelo de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) y la clasificación textual propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993, citada en Gómez y otros, 2013).

Según la revisión de los textos producidos por los estudiantes, los cuales en su totalidad fueron ensayos, hay una gran deficiencia en la “transformación del conocimiento” Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006). En todos los escritos se encontró una aparente tendencia a “decir el conocimiento”. Aunque los estudiantes investigan y leen antes de empezar a escribir, se limitan a contar lo que conocen tal como lo saben para concretar el objetivo de la tarea, en la mayoría de textos no se evidencia el planteamiento de sus propias ideas, deducciones, opiniones, creencias e hipótesis. En otras palabras, los estudiantes supeditan su acto de escribir, al cumplimiento de una obligación académica más que a una acción de desarrollo humano. Como seguimiento a la anterior situación, se recomienda a los docentes la exigencia de escritos del modelo “transformar el conocimiento”.

De acuerdo a la información proporcionada por los estudiantes, los profesores evalúan los textos a partir de los modelos preexistentes, situación que resulta muy tradicional. En este sentido, se sugiere a los maestros la utilización de las formas actuales existentes en la abundante teoría disponible sobre la evaluación de escritos. Se recomienda tener en cuenta que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos (Candlin y Hyland, 1999, citados en Álvarez y Ramírez, 2006). De la misma manera, se recomienda a los profesores no pasar por alto las tramas que no pertenecen al texto solicitado, ya que en los ensayos revisados, que se supone deben ser de trama argumentativa, hay una tendencia de escritura de tipo informativa y descriptiva.

Las diferentes teorías existentes para la producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura tanto en el proceso como en la tipología, no serán más que teorías, sino se asimilan adecuadamente y se complementan con la práctica. Para tal efecto se recomienda a profesores y estudiantes discernir apropiadamente la literatura correspondiente a la producción escrita y ponerla en práctica siempre. Adicionalmente, es conveniente una capacitación docente, orientada por expertos, para que el proceso educativo se vea cualificado. Por otra parte, se sugiere desarrollar planes de la actividad escritora dentro de la universidad.

En este trabajo de investigación se hizo un análisis de los Cursos de Competencia Comunicativa del Castellano y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, sería recomendable para futuras investigaciones, hacer un análisis de los susodichos cursos relacionados con la habilidad oral y la habilidad lectora y su influencia en la producción textual de los estudiantes de la Universidad de Nariño. Lo anterior permitiría optimizar la producción escrita de los estudiantes desde otras perspectivas.

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

La teoría o modelo de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura propuesto por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citado en Álvarez y Ramírez, 2006) enfatiza que lo ideal en el proceso de escritura no es simplemente “decir el conocimiento”, sino “transformar el conocimiento”, es decir, adaptar el texto al lector y así obtener un buen escrito como producto. Para lograr lo anterior en los textos producidos por los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés de la Universidad de Nariño, sería necesario que los profesores encargados de orientar la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano relacionada con la enseñanza de la escritura, se ciñan a las características propias del esquema teórico “transformar el conocimiento” que son las siguientes:

Recomendar a los estudiantes que no ciñan sus escritos a tópicos simples. De la misma manera, enseñarles a buscar información en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo, además de asesorarlos constantemente en el proceso de escritura para que puedan decir más de lo que han escrito. Esta actividad se puede complementar formulando preguntas motivadoras y contextualizadas a los estudiantes, que provoquen la recuperación de saberes previos.

Exigir a los estudiantes que enmarquen sus textos en las tipologías textuales correspondientes. Para reforzar esta característica sugerida por Bereiter y Scardamalia (1982, 1987, citados en Álvarez y Ramírez, 2006), los profesores podrían acudir a la propuesta de Kaufman y Rodríguez

(1993, citadas en Gómez y otros, 2013) quienes plantean una clasificación de textos según las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en su construcción. En síntesis, se recomienda a los profesores revisar si el tipo de texto solicitado cumple con la función y trama pertinente. Por ejemplo, si es un ensayo, revisar en éste la función apelativa y la trama argumentativa; si es un informe, revisar en éste la función informativa y la trama descriptiva; si es un cuento, revisar en éste la función literaria y la trama narrativa; si es una entrevista, revisar en ésta la función informativa y la trama conversacional.

Instruir a los estudiantes para que desarrollen esquemas o planes que sirvan como criterio de selección y posterior organización de lo que se escribe, recordándoles que no se deben escribir ideas sueltas y en forma de lista. Además, es importante recalcar a los estudiantes que no pierdan de vista la intención de la tarea, de tal suerte que se reconozca la estructura textual, las ideas, las opiniones, las exigencias, entre otras, más adecuadas al propósito. La sugerencia de los siguientes interrogantes generales podrían favorecer el plan de trabajo: ¿qué se puede decir?, ¿qué puedo decir?, ¿qué necesito decir? Por otro lado, se debe enfatizar que para una mejor planificación es de suma importancia concretar claramente el objetivo de la tarea.

Sugerir a los estudiantes que actúen como lectores críticos de sus propios textos, de tal manera que tengan en cuenta los puntos de vistas de los lectores contrarios a la propuesta y transformen el conocimiento en la perspectiva de ellos.

Mencionar a los estudiantes que no se dejen dominar por lo que ya está escrito, es decir, hablarles de la importancia de la revisión para evitar la información repetida, redundante y las contradicciones.

Finalmente, concienciar a los estudiantes de la importancia del tiempo para la elaboración de los escritos, ya que cuanto más tiempo hay, más se planifica la tarea. En este sentido, es preciso sugerirles a los estudiantes del programa que no dejen las actividades de escritura para el final.

De esta manera, se culmina con este capítulo referido a las conclusiones y recomendaciones. Todas las deducciones y sugerencias aquí planteadas están basadas en la información obtenida a lo largo del proceso investigativo de este estudio y en la teoría consultada. Por otro lado, se afirma que con la finalización de este capítulo se da por terminada toda la investigación. A continuación se presenta la bibliografía que fue utilizada para apoyar los temas tratados.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1985). Types de séquences élémentaires. Paris: Pratiques.

BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1977). Introducción a la Lingüística del Texto.

Barcelona: Edit. Ariel.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). The psychology of written composition.

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BERNÁRDEZ, E. (1987). Lingüística del texto. Madrid: Arco.

BONO, Adriana. (1996). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida 1. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías.

CANDLIN, Ch. y HYLAND, K. (eds.) (1999): Writing: text, processes and practices, New York: Longman.

CARLINO, Paula. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia invitada en el Panel “Enseñanza de la escritura”. Seminario internacional de inauguración de la Subsede Cátedra UNESCO.

COMITÉ DE ACREDITACIÓN. (2009). Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e inglés. Departamento de Lingüística e Idiomas. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. C.N.A. (1998). Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Santafé de Bogotá.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991). Bogotá: Editorial Esquilo.

CRESWELL, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. California: Sage.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), Handbook of qualitative Research, California, Sage Publications.

DIDACTEXT (Grupo) (2003): «Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos», en Didáctica (Lengua y Literatura), Vol. 15, 77-10 (www.didactex.net).

FLOWER, L. & HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: Texto en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

GÓMEZ CÓRDOBA, Mauro y otros. (2013). Tipos de textos que producen los estudiantes de la licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Nariño. (Proyecto de investigación). Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.

HABERMAS, Jürgen. (1980). Teoría de la acción comunicativa I, Madrid: Taurus.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. 1994. Etnografía. Barcelona, Paidós.

HERRERA CUBA, Juana. (2006). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del mensaje escrito. Estudio bidireccional inglés – español, español – inglés. Publicaciones, Universidad de la Laguna.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.

KOLLER, W. (1983). Einführung in die Übersetzungswissenschaft, Heidelberg: Quelle und Meyer, (2ª ed.).

MARINKOVICH, Juana. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1992). Ley 30, del 28 de Diciembre de 1992.

Bogotá, Publicaciones MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994). Ley General de Educación (Ley 115) de

1994. Bogotá, Publicaciones MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua

Catellana. Bogotá: Editorial Magisterio.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. (2013).

Consejo Superior. ACUERDO No. 035. Pasto.

RAMÍREZ BRAVO, Roberto y ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. (2006). “Teorías o modelos de

producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”, en Didáctica (Lengua y Literatura), Vol. 18, Madrid, Universidad Complutense, ISSN: 1130-0531. pp. 29-60.

RODRÍGUEZ, Violeta. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación

cualitativa. Revista Omnia, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, , pp. 26-39, Universidad del Zulia. Venezuela.

ROLDÁN, Carolina. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. Revista

Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Argentina.

ROULET, E. (1991). «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive». *Études de linguistique appliquée*, 83, p. 117-129.

SANDIG, Bárbara. (1972): "Para una diferenciación de clases textuales de uso en alemán", en *Textsorten: Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht* (E. Gülich, W. Raible, eds) Athenäum Verlag. (Traducción de Guiomar Ciapuscio).

SARDÁ Y SANMARTÍ. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), 405-422.

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

SOLÉ, Isabel y Otros. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje* 28 (3), 329-347.

VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Primera reimpresión. Argentina. Editorial Gedisa.

VÁZQUEZ, A. y otros. (2008). Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: consignas y concepciones de los docentes. Ponencia presentada en Jornadas “30 años de Lectura y Escritura en América Latina” Lectura y Vida. Marzo de 2009.

VÁZQUEZ, Alicia. (2005) ¿Alfabetización en la universidad?. En RIVAROSA, Alcira (Coomp.) Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Ed. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

VAZQUEZ, Alicia. (2009). La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios. Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

VOSS, James y otros. (1996). La adquisición de habilidades intelectuales y la comprensión de contenidos específicos. En CARRETERO, M. Construir y enseñar en las Ciencias Experimentales. Editorial AIQUE.

WERLICH, E. (1976). A text grammar of English. Heidelberg: Quelle and Meyer, (2ª ed.).

ANEXOS

Anexo 1. Diseño del diario de campo.

DIARIO DE CAMPO	
NO. 1	
FECHA:	
LUGAR: Universidad de Nariño.	
TEMA: Los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes.	
OBJETIVO: Analizar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.	
INVESTIGADOR: Jairo Basante.	
DESCRIPCIÓN	REFLEXION

Anexo 2. Diseño de la entrevista aplicada a los estudiantes.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA: HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA E INGLÉS
“LOS CURSOS DE COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL CASTELLANO Y SU INCIDENCIA EN LA
PRODUCCION ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES”

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO: analizar la incidencia de los cursos de Competencia Comunicativa del Castellano en la producción escrita de los estudiantes de tercer y cuarto semestre del programa Licenciatura en Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e Inglés.

RECOMENDACIÓN:

Señor estudiante conteste con la mayor responsabilidad las siguientes preguntas.

CUESTIONARIO

1. ¿El profesor le informa sobre las características del texto que le pide que usted escriba?

2. ¿Qué recomendaciones le dan sus profesores para realizar la producción escrita en la asignatura de Competencia Comunicativa del Castellano?

3. Para la evaluación de los textos escritos. ¿El profesor le presenta modelos, esquemas, rejillas, otras?

-
-
4. ¿Cuáles de los siguientes escritos son los que le han pedido sus profesores que realice para sus clases? Señale dos opciones.

Ensayos_____

Informes_____

Resúmenes_____

Cuentos_____

Reseñas_____

Escritura libre._____

5. ¿Cuáles de las siguientes secuencias prefieren sus profesores cuando le piden que escriba?

Narrativa_____

Explicativa_____

Argumentativa_____

Descriptiva_____

Conversacional_____

6. En general. ¿Siente que cuenta con las capacidades para realizar los escritos que le piden sus profesores en la universidad?

7. ¿Usted cree que la escritura le ayuda a su proceso de aprendizaje?

8. ¿Qué necesitaría para mejorar su proceso escritor?

9. ¿Cuáles de los siguientes procesos tiene que hacer cuando escribe lo que le piden los profesores? Señale dos opciones.

Analizar_____

Recordar_____

Copiar_____

Resumir_____

Leer_____

Investigar_____

10. ¿En qué aspectos de sus escritos se fijan más los profesores? Señale dos opciones.

Ortografía_____

Contenido_____

Estilo_____

Prosa de base_____

11. ¿Qué tan importante es la escritura en su carrera?

OBSERVACIONES

ENTREVISTADOR _____

FECHA: _____

HORA: _____