



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA
ESPAÑOLA**

TESIS DOCTORAL
**DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA
ESCRITURA DEL ESPAÑOL EN LA
UNIVERSIDAD DE LA SALLE. BOGOTÁ,
COLOMBIA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

**PRESENTADA POR:
YOLANDA ÁLVAREZ SÁNCHEZ**

**DIRIGIDA POR:
DRA. DÑA. ELNA FELÍU ARQUIOLA
DR. D. SANTIAGO FÁBREGAT BARRIOS**

JAÉN, 25 DE SEPTIEMBRE DE 2017

ISBN 978-84-9159-331-7

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible este trabajo, en especial:

A la Comisión de Doctorado, a la Escuela de Doctorado y al Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén.

A la Doctora Elena Felíu Arquíola por el tiempo que dedicó a mi trabajo y por su ayuda incondicional. Sin ella, seguro hubiese desistido.

Al Doctor Santiago Fabregat por sus sugerencias siempre oportunas.

A los Directivos de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, de Bogotá, Colombia.

A los estudiantes de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle que participaron en este estudio.

A mis padres que, como escribiera Borges, para siempre cerraron una puerta y hay un espejo que los aguarda en vano.

A Sofía, quien me enseñó el respeto por las palabras.

A Carol, por su inmenso amor y compañía en este viaje que no termina aquí.

A Tonga y Lía, amorosas siempre.

ÍNDICE

	Pág
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1.1. Las habilidades lingüísticas.....	15
1.1.1. Las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir	17
1.1.1.1. <i>La comprensión oral: ¿qué es escuchar?</i>	19
1.1.1.2. <i>La expresión oral: hablar</i>	22
1.1.1.3. <i>La comprensión escrita: leer</i>	26
1.1.1.4. <i>La expresión escrita: escribir</i>	31
1.1.2. El código oral y el escrito. Distinción necesaria	35
1.2. Concepto de competencia comunicativa	38
1.3. Competencia discursiva.....	42
1.4. Los géneros discursivos: concepto.....	45
1.5. El proceso de composición de textos escritos.....	48
1.6. Los modelos de composición escrita.....	53
1.7. Las fases del proceso de escritura	61
1.8. La didáctica de la escritura.....	65
1.9. Conclusiones del capítulo y aportes al desarrollo de la tesis.....	72
CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO	77
2.1. La enseñanza de la escritura en el sistema educativo colombiano en los niveles no universitarios: una primera aproximación	77
2.1.1. ¿Qué tipo de enseñanza aprendizaje de la escritura se promueve?	77
2.1.2. La enseñanza de la producción escrita en los niveles educativos no universitarios en Colombia. Análisis de los programas.....	83
2.1.3. ¿Cómo están seleccionados, jerarquizados y expresados los contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura?	84
2.2. La enseñanza de la escritura en el sistema educativo colombiano en los niveles universitarios	88
2.2.1. ¿Qué tipo de enseñanza aprendizaje se promueve?.....	88
2.2.2. ¿Cómo se trata la escritura en el currículum educativo universitario en Colombia?	90
CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	93
3.1. Objetivos y tipo de investigación	93
3.1.1. Objetivos generales de la investigación	93
3.1.2. Preguntas de investigación	93

3.1.3. Definición de la orientación de la investigación	93
3.2. Instrumentos de recogida de datos.....	95
3.2.1. El cuestionario.....	95
3.2.2. La entrevista en profundidad.....	96
3.2.3. El análisis de las producciones escritas por los estudiantes: parámetros seguidos	97
3.3. Informantes	97
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	99
4.1. Análisis de la encuesta	99
4.1.1. Método de análisis.....	99
4.1.2. Variables y categorías de estudio	99
4.1.3. Análisis de estudio	100
4.1.4. Análisis de los resultados de las encuestas.....	101
4.1.4.1. <i>Características sociodemográficas de la población estudiada.....</i>	<i>101</i>
4.1.4.2. <i>Resultados generales</i>	<i>103</i>
4.1.4.3. <i>Resultados en relación con los grupos de edad</i>	<i>106</i>
4.1.4.4. <i>Resultados en relación con el sexo.....</i>	<i>111</i>
4.1.4.5. <i>Resultados en relación con el estrato socioeconómico</i>	<i>114</i>
4.1.4.6. <i>Resultados en relación con el programa académico.....</i>	<i>118</i>
4.1.4.7. <i>Resultados en relación con la jornada de estudio.....</i>	<i>122</i>
4.2. Análisis e interpretación de las entrevistas.....	126
4.2.1. Metodología	126
4.2.2. Estructuración de los datos.....	129
4.3. Análisis de las producciones escritas por los estudiantes	180
4.3.1. Proceso de análisis	180
4.3.1.1. <i>Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa (autoevaluación).....</i>	<i>183</i>
4.3.1.2. <i>Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa a la explicación del tema por parte del docente (evaluación).</i>	<i>188</i>
4.3.1.3. <i>Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte de la docente (autoevaluación)</i>	<i>191</i>
4.3.1.4. <i>Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte de la docente (evaluación)</i>	<i>197</i>
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	201
CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	223
6.1. Diagnóstico de necesidades	223
6.2. ¿Qué se escribe y sobre qué se escribe en la Universidad?	225
6.3. Objetivo de la propuesta de intervención	226
6.4. Puntos de partida	227
6.5. Líneas de acción	228

6.6. ¿Qué aspectos deberían primar en la enseñanza de la escritura en la Universidad?	229
6.7. La enseñanza de la escritura argumentativa en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas en la Universidad de La Salle	232
6.7.1. Planeación	232
6.7.2. Ejecución	236
6.7.3. Revisión	237
6.8. Expectativas de la propuesta y consideraciones finales	239
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	242
7.1. Conclusiones relacionadas con los aspectos teóricos	242
7.2. Conclusiones de los resultados del análisis de la información del trabajo de campo	244
7.2.1. Conclusiones de los resultados de la encuesta	245
7.2.2. Conclusiones de los resultados de la entrevista	246
7.2.3. Conclusiones de las producciones escritas	248
7.2.4. Conclusión general de acuerdo con los tres instrumentos de recogida de datos	250
7.3. Conclusiones relacionadas con la propuesta de intervención	252
7.4. Conclusiones relacionadas con las preguntas de investigación	255
7.4.1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, de la Universidad de La Salle, en la escritura del español?	255
7.4.2. ¿Cuáles son las razones por las cuales los estudiantes universitarios presentan dificultades en la escritura del español?	256
7.4.3. ¿Qué tipo de estrategias podrían implementarse para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?	257
7.5. Perspectivas de estudio	259
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	262
Legislación	272
ANEXOS	273
Anexo 1. Cuestionario	273
Anexo 2. Entrevista en profundidad	275
Anexo 3. Transcripción de las 10 entrevistas seleccionadas	276
Anexo 4. Rúbrica de autoevaluación	301
Anexo 5. Rúbrica de autoevaluación del texto argumentativo	303

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas	18
Tabla 2. Habilidades receptivas y productivas.....	19
Tabla 3. Tipos de contenidos que intervienen en la habilidad "escuchar"	20
Tabla 4. Microhabilidades de la comprensión oral	21
Tabla 5. Comunicación oral	24
Tabla 6. Microhabilidades de la expresión oral	25
Tabla 7. Tipos de lectura.....	29
Tabla 8. Microhabilidades.....	30
Tabla 9. Perfil de un buen escritor	31
Tabla 10. Microhabilidades de la expresión escrita	32
Tabla 11. Diferencias ente el código oral y el escrito	37
Tabla 12. Propuesta teórica de la competencia comunicativa de Canale y Swain	41
Tabla 13. Algunas diferencias entre oración y enunciado.....	47
Tabla 14. Procesos de composición	53
Tabla 15. Modelo cognitivo	56
Tabla 16. Estrategias cognitivas y metacognitivas presentadas por Martínez Gómez (2009: 27)	60
Tabla 17. Fases de la secuencia de producción textual y los principios fundamentales del enfoque sociocognitivo integrativo	62
Tabla 18. Cuatro tipos de conocimiento involucrados en la escritura.....	68
Tabla 19. Características sociodemográficas de la población estudiada.....	101
Tabla 20. Resultados generales	104
Tabla 21. Resultado en relación con los grupos de edad.....	108
Tabla 22. Resultados en relación con el sexo.....	112
Tabla 23. Relación con el estrato socioeconómico	116

Tabla 24. En relación con el programan académico	120
Tabla 25. En relación con la jornada de estudio.....	123
Tabla 26. Sistema utilizado para la transcripción de las entrevistas	128
Tabla 27. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Planeación	183
Tabla 28. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Ejecución.....	184
Tabla 29. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Autoevaluación	185
Tabla 30. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión	188
Tabla 31. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Planeación	191
Tabla 32. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Ejecución.....	193
Tabla 33. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión	194
Tabla 34. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión	197
Tabla 35. Aspectos que deberían primar en la enseñanza de la escritura en la universidad	231
Tabla 36. Planeación de la escritura. Sesión 1	233
Tabla 37. Planeación de la escritura. Sesiones 2 y 3.....	234
Tabla 38. Planeación de la escritura. Sesiones 4 y 5.....	235
Tabla 39. Planeación de la escritura. Sesiones 6, 7 y 8.....	236
Tabla 40. Ejecución de la escritura. Sesiones 9 y 10	236
Tabla 41. Revisión de la escritura.Sesiones 11 y 12	238

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Un ejemplo de estándar.....	85

ÍNDICE DE MATRICES

	Pág.
Matriz 1. Concepciones de lo que significa la escritura para los estudiantes.....	130
Matriz 2. Concepciones de los estudiantes en relación con la escritura y su campo de conocimiento	133
Matriz 3. Situaciones en las que suelen escribir los estudiantes	137
Matriz 4. Dificultades que se les presentan a los estudiantes en el momento de escribir un texto .	140
Matriz 5. Concepciones de los estudiantes en relación con las fases de escritura	145
Matriz 6. Concepciones de los estudiantes en relación con la planeación del texto	148
Matriz 7. Concepciones de los estudiantes en relación con la escritura de textos	151
Matriz 8. Concepciones de los estudiantes en relación con las dificultades que se les presentan a los estudiantes al escribir un texto académico	156
Matriz 9. Concepciones de los estudiantes en relación con la revisión de la escritura	160
Matriz 10. Concepciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida relacionada con el desarrollo de la competencia escrita.....	164
Matriz 11. Estrategias que consideran los estudiantes se deberían implementar en la Facultad y en los programas para mejorar los problemas de escritura	167
Matriz 12. Resumen con los aspectos más relevantes que se han recogido durante el análisis de las entrevistas.....	172
Matriz 13. Categorización de las dificultades encontradas en el proceso de escritura de acuerdo con las fases de planeación, ejecución y revisión	176

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

	Pág.
Diagrama 1. Modelo cualitativo de lo que significa escribir para los estudiantes	132
Diagrama 2. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con la escritura y su campo de conocimiento.....	135
Diagrama 3. Modelo cualitativo de las situaciones en las que suelen escribir los estudiantes	139
Diagrama 4. Modelo cualitativo de las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de escribir un texto académico.....	142
Diagrama 5. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con las fases de escritura.....	147
Diagrama 6. Concepciones de los estudiantes en relación con la planeación del texto (Fase 1)	150
Diagrama 7. Concepción de los estudiantes en relación con la escritura de textos (Fase 2: ejecución)	153
Diagrama 8. Modelo cualitativo de las dificultades que se les presentan a los estudiantes al escribir un texto académico.....	159
Diagrama 9. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con la revisión de la escritura.....	162
Diagrama 10. Modelo cualitativo de las concepciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida relacionada con el desarrollo de la competencia escrita	166
Diagrama 11. Modelo cualitativo de las estrategias que proponen los estudiantes para mejorar los problemas de escritura.....	169

INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de la presente tesis doctoral buscamos identificar los problemas de escritura que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, para, posteriormente, ofrecer una propuesta de intervención concreta orientada a que los estudiantes puedan comunicarse de manera más efectiva a través del uso adecuado de la lengua escrita.

El desarrollo de esta investigación fue motivado por las graves dificultades que los estudiantes, en general, y los estudiantes universitarios, en particular, presentan en su producción escrita, muchas de las cuales obedecen al desconocimiento del código y otras tienen que ver con el tipo de formación que han recibido a lo largo de las etapas iniciales del sistema educativo.

En los niveles universitarios la escritura cumple una finalidad cognitiva y metacognitiva que proporciona a los estudiantes la posibilidad de construir y transformar su pensamiento. No obstante, las producciones escritas por los estudiantes no reflejan el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas que contribuyan a la estructuración de sus ideas. Al respecto, Martine (2006) resalta la importancia de la escritura más allá del simple trazo de letras o de la escritura de oraciones simples; escribir en la Universidad es un procesos complejo, pues el dominio de la escritura no se detiene solo en la adquisición de un nuevo código, sino que reside “en la construcción de nuevas competencias lingüísticas; ser un verdadero actor en una cultura escrita es estar en condiciones de estructurar las acciones y los pensamientos con la ayuda de herramientas de escritura” (Martine, 2006: 35).

Los principales problemas a los cuales se enfrentan los estudiantes, en el contexto universitario, están muy relacionados con los señalados por Rojas y Jiménez (2012: 31); en efecto, las autoras indican que los estudiantes desconocen el proceso escritural, de manera que no se evidencia una planificación del texto, se presentan dificultades en la textualización y se manifiestan problemas como los siguientes: la ausencia de revisiones posteriores a un borrador inicial; la inadecuada delimitación de los párrafos; problemas

diversos de cohesión y coherencia discursivos que llevan a momentos de ilegibilidad parcial de los textos; dificultades de adecuación léxica y ambigüedades; dificultades en la forma de citación de otras voces ajenas a su propio discurso; problemas relacionados con las tipologías textuales y su adecuación a determinadas situaciones enunciativas; problemas debidos, en parte, al desconocimiento o poco manejo por parte de los estudiantes de estrategias básicas relacionadas con la producción escrita o, también, a la falta de orientación del docente.

En relación con lo anterior, el tipo de estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua es otro factor que dificulta la comprensión de la manera en que funciona la lengua en la escritura. En efecto, las estrategias didácticas inadecuadas podrían confundir al estudiante en el proceso y llevarlo a no comprender lo que significa hacer uso correcto de la lengua en la escritura. La búsqueda institucionalizada del “escribir bien” no siempre atiende al conocimiento de la lengua en sus dimensiones internas, máxime cuando quienes ocupan posiciones dominantes en el campo de la enseñanza han adquirido su capital lingüístico de ejercicios ajenos al estudio de la lengua como sistema y como herramienta poderosa de intercambios lingüísticos, sociales y culturales. Es decir, quienes realizan el trabajo pedagógico y didáctico de enseñar a escribir no siempre conocen las reglas que caracterizan el código lingüístico, ni tampoco las claves que forman parte de la escritura como proceso.

Fuera de las anteriores consideraciones, están las instituciones en sí que, para el caso de Colombia, que, cada vez más, reducen de los planes de estudio materias relativas a la enseñanza de la lengua materna, particularmente, relacionadas con la escritura académica. Muchas instituciones de educación superior suponen que las normas del buen uso que caracterizan a la expresión escrita deben estar orientadas por los profesores de las propias disciplinas; no desconocemos que debería ser así, pero, como afirma Carlino (2005a: 24), “[...] escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las tareas de lectura y escritura que exigen a sus alumnos forman parte de las prácticas académicas inherentes al dominio de su disciplina, a la vez que constituyen un desafío cognitivo que los enseñantes pueden contribuir a afrontar”.

En los niveles superiores, generalmente, se considera que los estudiantes al ingresar ya deben saber hacer uso de su lengua materna en la escritura (Castelló, 2014, Villaseñor López, 2013); no obstante, no es así, y no está de más enseñar a escribir en la universidad, dado que la escritura, como señala Carlino (2005a: 21), “es uno de los “métodos” más poderosos para aprender”. La responsabilidad de enseñanza, no obstante, no está dada únicamente al profesor de lengua o a una asignatura independiente de todas las demás asignaturas del currículo. Se trata de que en todas las materias se enseñe a escribir, dado que el hacerlo “contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas” (Carlino, 2005a: 24).

Enseñar a leer y a escribir en la universidad permite a los estudiantes estructurar su pensamiento. La escritura, como señala Carlino (2005a: 27), “estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del lenguaje hablado [...] la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de la función epistémica”.

Por lo anterior, esta tesis doctoral se centra en la escritura y en los problemas que los estudiantes presentan en su producción escrita cuando ingresan a la universidad. Para ello, hemos estructurado el contenido de la tesis en ocho capítulos.

En el capítulo I, titulado “Fundamentación teórica”, se tratan aspectos teóricos relacionados con las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir; las competencias comunicativas, las competencias discursivas; los géneros discursivos; el proceso de composición de textos; los modelos de comprensión escrita y la didáctica de la escritura.

En el capítulo II, “La enseñanza de la escritura en el sistema educativo colombiano”, damos cuenta de la legislación actual que en Colombia determina las normativas de enseñanza de la lengua, particularmente de la escritura.

En el capítulo III, se plantea el proceso de investigación que se siguió para el desarrollo de la tesis doctoral: los objetivos, las preguntas de investigación, la metodología, el tipo de estudio, el enfoque, los instrumentos que se emplearon para la recogida de la información, la población, la muestra y los parámetros que se utilizaron en el análisis y categorización de la información. En el capítulo IV se presentan y analizan los resultados obtenidos. Allí se muestra, de manera detallada, el análisis de las encuestas, el análisis de las entrevistas y el análisis de las producciones escritas por los estudiantes. En el capítulo V se expone la discusión de los resultados.

En el capítulo VI se hace una propuesta de intervención concreta, con la cual buscamos replantear algunos procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En el capítulo VII se enuncian las conclusiones a la luz de los resultados obtenidos y en el capítulo VIII se presenta la bibliografía consultada relativa al asunto de la tesis. Cerramos el documento con los anexos que respaldan el trabajo de campo de esta investigación.

Finalmente, queremos destacar que los resultados y la propuesta de intervención de esta tesis doctoral son, más que un aporte a la discusión sobre los problemas que presentan los estudiantes universitarios en la producción escrita, un llamado a la acción para que se replanteen, en todos los niveles de formación, sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo trataremos las habilidades lingüísticas, las competencias comunicativas y discursivas, los géneros discursivos, así como el proceso de composición de textos escritos, los modelos de composición escrita, las fases del proceso de escritura y la didáctica de la escritura. El objeto de esta revisión teórica consiste en hacer un recorrido por autores y teorías que han aportado, de manera significativa, a los estudios lingüísticos y, desde esta perspectiva, han contribuido a los procesos comunicativos y a la didáctica de la escritura.

Asimismo, se constituye en el respaldo teórico del trabajo que se desarrolló con los estudiantes de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública para determinar cuáles son las dificultades que presentan en la escritura del español y en la propuesta de intervención, a las dificultades encontradas, que proponemos en esta tesis doctoral.

1.1. Las habilidades lingüísticas

En este primer bloque del trabajo vamos a llevar a cabo una aproximación al concepto de “habilidad lingüística”. Definimos las habilidades lingüísticas como el conocimiento que el estudiante tiene de una lengua en particular y que le faculta para expresarse de manera eficiente en cualquier contexto comunicativo. Las habilidades lingüísticas se logran con la práctica. Por ello, muchos son los factores que favorecen el desarrollo de este tipo de habilidades en un estudiante. El contexto socio-cultural es uno de ellos, pero, fundamentalmente, intervienen de manera dinámica, en este proceso, las transformaciones cognitivas y lingüísticas que el estudiante experimente a través de los años mediante la interrelación con factores positivos de aprendizaje que contribuyan al conocimiento de una lengua en particular para su uso adecuado.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas parte del hecho de comprender, por parte de los docentes, la necesidad de proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias y suficientes que les ayuden en tal objetivo. Sáenz y González (1998: 38) señalan, citando la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la necesidad de que el profesor “apoye y problematice a los alumnos, guiándolos en la construcción de su conocimiento,

pero sin darles resultados, y que ellos pasen, de forma relajada y cordial, de los niveles básicos de representación a los de conceptualización”.

Por su parte, Andueza (2011: 555-556), citando a Ausubel, sostiene que:

[...] Aprender implica transformar la mente de quien aprende mediante un proceso en el cual se recrean y reconstruyen los conocimientos. En este sentido, aprender los nuevos conocimientos de naturaleza verbal que se pretenden transmitir a lo largo de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje implica generalizarlos, integrarlos, reformularlos y relacionarlos de una manera particular que estará determinada, entre otras cosas, por los conocimientos y experiencias previas de cada estudiante. En otras palabras, aprender es transformar las estructuras cognitivas que entrañan los conocimientos, las ideas y las creencias de los estudiantes, con el propósito de contrastarlas, modificarlas y/o dotarlas de un mayor grado de objetividad, lo cual es posible mediante la incorporación de nuevos conocimientos que amplíen sofisticuen y modifiquen los preexistentes.

El proceso de aprendizaje de un niño y la transformación de sus procesos cognitivos no empiezan en la edad escolar; es claro que en esta edad se estructuran y se moldean formas de razonamiento que serán fundamentales en su vida. No obstante, el lenguaje, como facultad y como herramienta de conocimiento, ha dado pistas importantes de que el aprendizaje empieza desde muy temprana edad. Dicha facultad y la posterior adquisición de una lengua serán determinantes en el desarrollo cognitivo del niño.

Como señala Camps (2005: 1) —refiriéndose de manera particular a la lengua oral—, la lengua “impregna la vida escolar [...] y tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; también es camino para la entrada en la literatura [y], a su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje”; por lo tanto, habilidades básicas como regular la vida social, aprender a aprender y aprender a pensar y a reflexionar son procesos que empiezan mucho antes del inicio de la vida escolar, incluso leer y escribir, que pudieran considerarse como habilidades que requieren un desarrollo cognitivo mucho más complejo.

Por lo anterior, los distintos momentos de aprendizaje de un estudiante deberían estar claramente orientados a lograr en ellos transformaciones cognitivas en función de alcanzar mejores niveles de conocimiento de su lengua y, por supuesto, mejores niveles de desempeño.

En tal sentido, ubicamos este trabajo en el campo de la didáctica de la lengua y, en particular, de la didáctica de la escritura, esto es, de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los cuales se adquiere no solo el dominio del sistema, sino también su capacidad comprensiva e interpretativa de la realidad, del mundo, de la vida, que le permitan al estudiante tener qué escribir, aspecto determinante y primero en el proceso. No se debe, desde luego, olvidar que el acto de escribir es a la vez un acto de comunicar, de entrar en relación con el otro, por lo que la comunicación como proceso y como acción se centra en el contexto social en donde se intercambian los más diversos contenidos lingüísticos.

El contexto sociocultural donde crece y se desarrolla el niño, incluyendo la familia, es un factor determinante en el desarrollo de habilidades cognoscitivas y lingüísticas que están orientadas a la comprensión e interpretación de textos, pues, como sostiene Bourdieu (2008: 44), “[...] las grandes categorías de modos de expresión corresponden a categorías de modos de adquisición, es decir, a formas diferentes de la combinación entre los dos principales factores de producción de la competencia legítima: la familia y el sistema escolar”. Esta falencia, por extensión y complementariedad del proceso, se refleja en la escritura, pues la carencia de habilidades relativas a la capacidad de abstracción y de conceptualización limita la posibilidad de expresión del estudiante, que no encuentra qué decir (competencia lingüística, competencia comunicativa).

1.1.1. Las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir

Escuchar, hablar, leer y escribir (ver Tabla 1) forman parte de la red de relaciones dinámicas que permiten al ser humano realizar procesos de pensamiento y acción comunicativa. El dominio de las cuatro habilidades supone la existencia de un hablante ideal. La carencia de una de ellas dificulta —no impide— cualquier proceso comunicativo. Cassany *et al.* (2002: 88) sostienen que “hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros

nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, *macrohabilidades*”¹.

Tabla 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas

Según el papel en el proceso de comunicación			
		Receptivo (o comprensivo)	Productivo (o expresivo)
Según el código	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Cassany et al. (2002: 88).

Las habilidades lingüísticas, tal como señalan Cassany *et al.* (2000: 93), no funcionan de manera aislada; su interrelación es estrecha y sería “absurdo” tratar de estudiarlas de manera separada. Estas pueden ser receptivas o comprensivas (ver Tabla 2), como escuchar y leer, y productivas o expresivas, como hablar y escribir. Las unas, las comprensivas, están relacionadas con los procesos de atención, de decodificación de mensajes, donde se incluyen la reconstrucción del mensaje, la interpretación y la conceptualización del mismo; las productivas, por su parte, están relacionadas con la comunicación propiamente dicha, la transmisión de mensajes resultado del proceso anterior. Esto no significa que un tipo de habilidad sea primera y luego, en orden, le siga la otra; por el contrario, significa el proceso dinámico de la comunicación humana.

¹ Los mismos autores afirman que, por su parte, “[...] el nombre de *macrohabilidades* se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación de otras destrezas también lingüísticas y más específicas y de orden inferior y que denominamos *microhabilidades*” (Cassany *et al.*, 2002: 88).

Tabla 2. Habilidades receptivas y productivas

HABILIDADES RECEPTIVAS	HABILIDADES PRODUCTIVAS
1. Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registros, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse.	1. Dominio limitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio mucho más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.
2. El usuario no tiene control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende.	2. El usuario controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas.
3. Se aprenden y se desarrollan antes.	3. Dependen de las receptivas en lo que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.
4. Las microhabilidades de la comprensión oral o escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas.	4. Las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia, etc.

Cassany *et al.* (2002: 93).

A continuación se hará una breve referencia a cada una de las habilidades lingüísticas desde el punto de vista de Cassany *et al.* (2002: 100).

1.1.1.1. La comprensión oral: ¿qué es escuchar?

El escuchar es un proceso activo que hace posible al receptor, actor, decodificar el mensaje y realizar la reconstrucción, la interpretación y la comprensión del mismo de acuerdo con la intención comunicativa del hablante, emisor. Cassany *et al.* (2000: 101) señalan que escuchar es “comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso construido oralmente” y distinguen tres tipos de contenidos (ver Tabla 3) que intervienen en dicha habilidad:

Tabla 3. Tipos de contenidos que intervienen en la habilidad "escuchar"

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
- Reconocer - Seleccionar - Interpretar - Anticipar - Retener	TEXTO - Adecuación - Coherencia - Cohesión - Gramática - Presentación - Estilística	- Cultura oral - Yo, receptor - Diálogos y conversación - Parlamentos

Cassany *et al.* (2002: 102)

La explicación que dan Cassany *et al.* (2002: 102) a los tres tipos señalados (ver Tabla 3) es como sigue:

Los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas para descifrar mensajes orales. Los conceptos son los mismos que las demás habilidades, es decir: el sistema de lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos. Por último la columna de las actitudes se orienta a los valores relacionados con el acto de escuchar.

Por lo anterior, el acto de escuchar ha permitido que la historia y la cultura de la humanidad prevalezcan en el tiempo con el mayor grado de originalidad posible. En tal sentido, la escucha activa está estrechamente vinculada con el discurso oral y con la lectura en voz alta, que posibilitan, a quien escucha, configurar las imágenes, los rostros, los espacios e incluso las acciones que constituyen el mensaje.

Dentro de las microhabilidades que integran la comprensión oral, Cassany *et al.* (2002: 108) señalan las siguientes (ver Tabla 4):

Tabla 4. Microhabilidades de la comprensión oral

Reconocer	- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc. - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua : vocal tónica/vocal átona: paja/caja, vamos/manos, etc.
Seleccionar	- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancia, etc.) - Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos.
Interpretar	Comprender el contenido del discurso - Comprender la intención y el propósito comunicativo. - Comprender el significado global del mensaje. - Comprender las ideas principales. - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes. - Comprender los detalles o las ideas secundarias. - Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.) - Entender las presuposiciones y los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis. Comprender la forma del discurso - Comprender la estructura o la organización el discurso. - Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen. - Identificar la variante dialectal (geográfica, social, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especialidad, etc. - Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc. - Notar las características acústicas del discurso: la voz: vocalización, grave /agudo, actitud del emisor, etc. El discurso: ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.
Anticipar	- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. - Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso. - Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
Inferir	- Saber inferir los datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc. - Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc. - Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.
Retener	- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretar más adelante. - Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos. - La situación y el propósito comunicativo. - La estructura del discurso. - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes) - Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Cassany *et al.* (2002: 108).

La microhabilidad “reconocer” está relacionada con el conocimiento que el receptor tiene de la lengua que escucha; “la selección”, con la capacidad que el hablante receptor tiene de identificar lo que es relevante o irrelevante de un discurso; con la “interpretación” el hablante comprende el discurso no solo como totalidad, sino que comprende e interrelaciona cada una de las partes que lo constituyen, incluso los sobreentendidos, los dobles sentidos, etc.; la “anticipación” le permite prever y anticipar lo que se va a decir a partir de lo dicho; la “inferencia” se refiere a la capacidad del hablante receptor de saber datos del hablante emisor, del contexto comunicativo y de los códigos semióticos y semiológicos del hablante emisor; finalmente, la microhabilidad “retener” se refiere a todos los recursos de la memoria que el hablante receptor utiliza para interiorizar aspectos relevantes del discurso escuchado.

Escuchar, de acuerdo con lo anterior, no solo implica silencio, sino una actitud receptiva frente a lo que el otro, los otros expresan. Cuando hablamos con alguien, ese alguien sabe que lo escuchamos por las expresiones paralingüísticas que acompañan el acto de escuchar. Saussure (1945: 634) afirma que “oyendo a los otros es como cada uno aprende su lengua materna, que no llega a depositarse en nuestro cerebro más que al cabo de innumerables experiencias”. Adquirida nuestra lengua, el aprendizaje se amplía. Lo anterior implica que escuchar es una posibilidad de conocimiento que enriquece nuestra visión del mundo. La escucha siempre permea toda acción comunicativa. Es una habilidad simultánea a cualquier acción humana. Podemos caminar y a la vez escuchar música; podemos leer y a la vez escuchar lo que leemos; podemos escribir y escuchar lo que escribimos. No escuchar significa desprenderse de los sonidos del mundo. Es alejarnos de una parte de la realidad y empezarla a vivir y a compartir de otra manera. Como habilidad, el acto de escuchar se desarrolla y se perfecciona en la práctica porque cuando aprendemos a escuchar empezamos no solo a reconocer el mundo sino a comprenderlo.

1.1.1.2. La expresión oral: hablar

La oralidad adquiere verdadero sentido en lo público; así, la palabra oral y la lectura en voz alta son, aún hoy, una invitación a estar en comunidad para narrar, leer, escuchar e imaginar historias. Antes de la escritura fue la palabra oral. En tal sentido, desde

las escuelas de enseñanza básica y media hasta las instituciones de educación superior debería darse crédito a la noble tradición de la palabra y enseñarse a hablar de la misma manera como se enseña a escribir. Cassany *et al.* (2002: 134) señalan, a partir del interrogante que subtitula el texto, “¿Hay que enseñar a hablar?”, que:

[...] la función tradicional de la escuela, en el ámbito de la lengua ha sido la de enseñar a *leer* y a *escribir*. En la percepción popular, la capacidad de descifrar o de cifrar mensajes escritos, la alfabetización ha sido ¡y tal vez aún lo sea! el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela: la habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura.

La necesidad de impulsar el desarrollo de las habilidades orales sigue vigente hoy día, como demuestran distintos trabajos de publicación más reciente (Vilà, 2005, Sánchez-Cano, 2009 y Vilà y Castellà, 2014), orientados a la práctica de la lengua oral en las aulas.

En efecto, aún hoy se considera a nivel universitario que con la palabra oral, dada su informalidad, está bien decir lo que se piensa sin tanto cuidado en el discurso que se comunica. No obstante, como señalan Cassany *et al.* (2002: 135), “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita”. De acuerdo con Cassany *et al.* (2002: 138), “cada tipo de comunicación tiene características específicas y requiere habilidades distintas del emisor”; por ello, clasifican las comunicaciones orales en singulares, duales y plurales:

Comunicación singular: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor (ejemplo, discurso político).

Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor (ejemplo, diálogo de dos amigos).

Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor (ejemplo, debate en clase).

La anterior clasificación se puede sintetizar en la tabla que sigue:

Tabla 5. Comunicación oral

<i>Autogestionada</i> Exposición, conferencia, charla, discurso	<i>Plurigestionada</i> Diálogo, tertulia, entrevista, conversación debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (texto, tono, intervenciones, etc.). -Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamiento de intervenciones, etc.
3. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones	3. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
4. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada.	4. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (tú, él, yo), elipsis, etc.

Cassany *et al.* (2002: 139).

Las comunicaciones autogestionadas (ver Tabla 5), de acuerdo con Cassany *et al.* (2002: 138), ponen énfasis en la autorregulación del discurso; al contrario que las plurigestionadas, que se centran en la interacción y colaboración comunicativa. Los autores señalan, además, que:

La autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar. En cambio la plurigestión es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre interlocutores, de saber conducir un debate o de saber “driblar” ciertos temas como si se tratara de un juego de balón (Cassany *et al.*, 2002 139).

De la misma manera que para la macrohabilidad “escuchar” existen unas microhabilidades (ver Tabla 4), así, también, para la expresión oral existen ciertas habilidades que deberían enseñarse en el aula:

Tabla 6. Microhabilidades de la expresión oral

Planificar el discurso	- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención. - Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.). - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc.). - Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.).
Conducir el discurso	- Conducir el tema. - Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. - Desviar o eludir un tema de conversación. - Relacionar un tema nuevo con uno viejo. - Saber abrir y cerrar un discurso oral. - Conducir la interacción - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra: aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario; ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, etc.); marcar el inicio y el final del turno de palabra. - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
Negociar el significado	- Adaptar el grado de especificación del texto. - Evaluar la comprensión del interlocutor. - Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.
Producir el texto	- Facilitar la producción - Simplificar la estructura de la frase. - Eludir todas las palabras irrelevantes. - Usar expresiones y fórmulas de las rutinas. - Usar muletillas, pausas y repeticiones. - Compensar la producción - Autocorregirse - Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. - Repetir y resumir las ideas importantes. - Reformular lo que se ha dicho. - Corregir la producción. - Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa).
Aspectos no verbales	- Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigida a los interlocutores.

Cassany *et al.* (2002: 149).

Dentro de las microhabilidades propuestas (ver Tabla 6) están la planificación del discurso, que va desde el análisis de la situación comunicativa hasta el tono y el estilo que se usará de acuerdo con esta; la conducción del discurso, por su parte, se refiere al momento del discurso en el cual el hablante pone a prueba sus distintas habilidades comunicativas relacionadas con la forma efectiva de llevar un acto comunicativo oral a buen término; con la negociación del significado el hablante evalúa el grado de comprensión del oyente y usa estrategias para que tal proceso se dé; la producción del texto está mucho más relacionado con el uso que el hablante haga de su lengua para dar claridad y eficacia al proceso comunicativo. Finalmente, están los aspectos no verbales que implican la adecuación de la voz, los gestos y la mirada a la intención comunicativa del hablante.

Cassany *et al.* (2002: 150) señalan que:

Estas microhabilidades tienen incidencia en el currículum según la edad y el nivel de los alumnos. Los más pequeños tienen necesidad de trabajar los aspectos más globales y relevantes de la expresión (negociación del significado, interacción, evaluación de la comprensión, etc.) Mientras que los más mayores ya pueden practicar los puntos más específicos (autocorrección, producción cuidada, preparación del discurso, etc.).

En efecto, estas microhabilidades solo pueden desarrollarse a través de la práctica continua. Es un proceso de autorregulación y evaluación permanente. Si estos aspectos, difícilmente se podrá lograr un alto grado de efectividad.

1.1.1.3. La comprensión escrita: leer

La lectura es otra de las macrohabilidades necesarias para el desarrollo de una buena competencia comunicativa. El acto de leer convoca al desciframiento y comprensión de signos; no se concibe, en la actualidad, como señalan Cassany *et al.* (2002: 194), “a alguien que no sepa leer”. Aunque, efectivamente, aún hay personas que no saben leer y tampoco saben escribir. Seguramente, son rezagos de una época en la que leer y escribir no estaban al alcance de la mayoría. La alfabetización no siempre ha sido equitativa, lo cual no significa que ya lo sea.

Pese a lo anterior, la lectura y la escritura, macrohabilidad esta última que trataremos más adelante, nos confinan a lo privado. La lectura silencia para permitirnos escuchar nuestra voz interior y, contrariamente a la lectura en voz alta, es signo de soledad y de distanciamiento, de encuentro o desencuentro secreto entre el lector y su texto. La escritura hace lo propio, también nos aleja de los otros y requerimos de la soledad para realizarla; no obstante, esta anula lo privado cuando somos leídos.

Cassany *et al.* (2002: 193), respecto de la lectura, sostienen que

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

En tal sentido, la lectura trasciende el simple ejercicio de deletrear correctamente un código; involucra actividades cognitivas del lector que le permiten realizar procesos complejos de pensamiento que pasan por la interpretación, la comprensión, la reflexión, el análisis, la inferencia, la conceptualización. Leer no es tarea fácil; si bien lo primero que se aprende de pequeño es a identificar y a pronunciar correctamente el código escrito, debería orientarse dicho aprendizaje a buscar qué hay detrás o debajo de las palabras, ¿qué esconden las palabras?, ¿qué esconden los signos?, la búsqueda de significados nos podría conducir a comprender, en los primeros años, la magia de la lectura y leer no sería cosa aburrida de la edad adulta.

No obstante, conviene señalar, de acuerdo con Cavallo y Chartier (1998: 108), que las condiciones para el aprendizaje y desarrollo de esta habilidad —la lectura— resultan distintas si consideramos la época histórica, el estrato social y las circunstancias de aprendizaje. La enseñanza de la lectura no siempre tuvo el carácter democrático que tiene en la actualidad. Los grandes cambios en los modos de leer, de acuerdo con las distintas épocas de la historia de la humanidad, han estado condicionados por los inusitados cambios culturales. En efecto, primero fue la lectura en voz alta, pero de esta se pasa a la lectura silenciosa o íntima. Cavallo y Chartier (1998: 31) señalan que a ello contribuyeron factores

como: “los libros se leían sobre todo para el conocimiento de Dios y para la salvación del alma, por lo cual había de ser entendidos, pensados y hasta memorizados”.

Por otra parte, el aprendizaje de la lectura podía darse “en la vida familiar, con maestros particulares o en escuelas públicas” (Cavallo y Chartier, 1998: 108). Solo en el siglo XVIII la lectura adquiere una finalidad cultural orientada hacia un fin que podía ser, de acuerdo con Lyons (1998: 471), la formación o el entretenimiento y ya en el siglo XIX no solo hay más personas alfabetizadas, sino que su número sigue aumentando. La lectura se empieza a democratizar, pues está al alcance de todos: mujeres, hombres, niños, niñas, campesinos y campesinas de distintas condiciones sociales y económicas.

Petrucci (1998: 521) indica que la lectura como deleite o actividad cultural para el hombre alfabetizado seguirá existiendo mientras dure “la actividad de producir textos a través de la escritura [...] pues los hombres (o algunos de ellos) continuarán leyendo mientras haya hombres que sigan escribiendo para que cuando escriban sea leído por alguien; y todo ello nos hace pensar que esta situación continuará existiendo al menos durante algún tiempo”.

Solo que cambiarán las formas y las maneras de aprender a leer. El *modus legendi*, como afirma Petrucci (1998: 546),

[...] comporta, sobre todo, una disposición del cuerpo totalmente libre e individual, se puede leer estando tumbado en el suelo, apoyados en una pared, sentados debajo de las mesas de estudio, poniendo los pies encima de la mesa (este es el estereotipo más antiguo y conocido), etc. En segundo lugar, “los nuevos lectores” rechazan casi en su totalidad o los utilizan de manera poco común o imprevista los soportes habituales de la operación de la lectura: la mesa, el asiento y el escritorio. [...] Así pues, el nuevo *modus legendi* comprende así mismo una relación física con el libro intensa y directa, mucho más que en los modos tradicionales. El libro está enormemente manipulado, lo doblan, lo retuercen, lo transportan de un lado a otro, lo hacen suyo por medio de un uso frecuente, prolongado y violento, típico de una relación con el libro que no que no es de lectura y de aprendizaje, sino de consumo.

Podemos señalar, en consecuencia, que tanto la lectura como la escritura han evolucionado a lo largo de la historia. Cada contexto histórico ha aportado maneras de leer y escribir que escandalizan a unos porque rompen con los cánones de lo que significó leer

en cierta época de la humanidad. Luego los cambios son asimilados y se insertan en la cultura y se usan con único fin, comunicar.

La propuesta de Cassany (2002) sobre la lectura —y en general, sobre las distintas habilidades comunicativas— se aleja de lo que ha significado esta a lo largo de la historia de la humanidad, de los cambios que ha tenido y de los híbridos que han nacido en torno a ella, y se inserta en el acto de leer y sus implicaciones y clasificaciones a la luz de diversos tipos de lectores y diversos tipos de lecturas; esto indistintamente del contexto histórico, social y cultural. Son lectores ideales que se adaptan a determinadas condiciones de lectura a partir de sus propias necesidades.

Desde esta perspectiva, y según Cassany *et al.* (2002: 198), la lectura puede ser extensiva, intensiva, rápida y superficial e involuntaria (ver Tabla 7), clasificación que se hace dependiendo de los objetivos de la comprensión y la velocidad. En efecto, la lectura extensiva se hace “por placer, por interés”; la intensiva se realiza únicamente con la finalidad de “obtener información de un texto”; la rápida o superficial, por su parte, se realiza cuando se desea “obtener información sobre un texto” y la involuntaria, cuando, de manera espontánea, leemos cualquier anuncio o noticia.

Tabla 7. Tipos de lectura

Lectura intensiva	Lectura extensiva
- Con textos cortos. - Explotación didáctica en el aula. - Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades. - Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etc. - Incluida en los libros de texto.	- Con textos largos. - Lectura más “natural” fuera del aula. - Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura. - Comprensión global. - Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.

Cassany *et al.* (2002: 201)

En cuanto a la velocidad en la lectura, para Cassany *et al.* (2002: 198) existe un tipo de lectura que denominan “lectura integral”, la cual exige del lector mayor reflexión. En consecuencia, debe ser lenta, puesto que “implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso de texto”. Por otra parte, las lecturas selectivas, tal como indican Cassany *et al.* (2002: 199), “escogen solamente las partes del texto que contienen información interesante

según los objetivos del lector. Utilizan estrategias de comprensión global y búsqueda de información específica”. Este tipo de lectura se puede realizar de manera mucho más rápida que la lectura integral, dado que no involucra mayor grado de comprensión por parte del lector.

Los lectores competentes, según Cassany *et al.* (2002: 202-203), son aquellos que no solo leen de manera habitual, sino que alcanzan un mayor grado de comprensión en la lectura gracias a que utilizan “varias microhabilidades” (ver Tabla 8).

Tabla 8. Microhabilidades

Microhabilidades de la comprensión lectora
<i>El sistema de escribir</i>
- Reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto. - Pronunciar las letras del alfabeto. - Saber cómo se ordenan las letras. - Saber cómo se pronuncian las palabras escritas. - Poder descifrar la escritura hecha a mano.
<i>Palabras y frases</i>
- Reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez. - Reconocer que una palabra nueva tiene relación con una palabra conocida. - Reconocer la relación entre diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición, etc. - Utilizar el contexto para dar significado a la palabra nueva. - Elegir el significado correcto según el contexto. - Saber elegir en un diccionario la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado. - Saber pasar por las palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.
<i>Gramática y sintaxis</i>
- Saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase. - Identificar el sujeto, el predicado y el resto de las categorías de la oración. - Identificar los referentes de las anáforas y de los deícticos. - Reconocer las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase.
<i>Texto y comunicación: el mensaje</i>
- Leer en voz alta. - Entender el mensaje global. - Saber buscar y encontrar información específica. - Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes. - Comprender el texto con todos sus detalles. - Traducir determinadas expresiones a otras lenguas. - Dividir el texto en sintagmas o partes significativas. - Saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad o dificultad del texto. - Poder seguir la organización de un texto o de un libro. - Identificar la idea o ideas principales. - Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

Cassany *et al.* (2002: 206).

Las microhabilidades en la lectura (ver Tabla 8) están relacionadas con etapas básicas del proceso lector que incluyen aspectos como reconocer el alfabeto o saber pronunciar las palabras, hasta etapas que exigen mayor grado de preparación, por su complejidad, como involucrar procesos cognitivos relacionados con “la anticipación, la formulación de hipótesis y la construcción de sentido” (Cassany *et al.*, 2002: 215). En este sentido, el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso complejo, que debe ser analizado en relación con las prácticas de aula y a través del análisis detallado de tres aspectos: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer (Sánchez, 2010).

1.1.1.4. La expresión escrita: escribir

Escribir es una habilidad lingüística que proporciona, a quien la posee, comunicarse de manera efectiva y coherente. El dominio competente de esta habilidad, como señalan Cassany *et al.* (2002: 258), depende de qué tanta destreza y conocimiento se tenga de microhabilidades (ver Tabla 9) que van desde “aspectos mecánicos y motrices, como el trazo de las letras y la caligrafía”, hasta “los procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación”.

Tabla 9. Perfil de un buen escritor

Lectura	Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.
Tomar conciencia de la audiencia (lectores)	Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe.
Planificar el texto	Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen e lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.
Releer los fragmentos escritos	A medida que redacta, el escritor relee los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.
Revisar el texto	Mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado.
Proceso de escritura recursivo	El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo van modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.
Estrategias de apoyo	Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Cassany *et al.* (2002: 262).

La escritura es un proceso de carácter epistémico y cognitivo que posibilita la representación de los más diversos y múltiples significados. Para escribir se hace necesario tener algo que decir, el lenguaje se convierte entonces en un proceso sistémico que mantiene una relación constante y dinámica con la realidad, en ese compartir con los otros y para los otros. Camps (2003: 14), citando a Freinet, destaca dos ideas importantes:

[...] El lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla y por lo tanto se aprende, en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito es instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito.

La escritura, en tal sentido, es un vehículo del pensamiento a través del cual expresamos, conceptualizamos, reordenamos nuestras ideas en función de un contenido que trasciende el hecho formal hacia el significado en contextos propicios de comprensión e interpretación.

Para el desarrollo de la habilidad “escribir” entran en juego microhabilidades psicomotrices (ver Tabla 10), muchas de las cuales se vuelven mecánicas con el tiempo, y cognitivas —de desarrollo continuo— que con una buena educación y práctica constantes se pueden dominar en su totalidad.

Tabla 10. Microhabilidades de la expresión escrita

PSICOMOTRICES
<i>Posición y movimientos corporales</i>
- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión. - Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.,) de manera idónea. - Saber sentarse para escribir. - Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco. - Saber mover la muñeca. - Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel. - Saber presionar con el lápiz encima del papel.
<i>Movimiento gráfico</i>
- Reproducir y copiar la forma de una letra. - Distinguir el cuerpo de la letra de enlace. - Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo A y a). - Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.
<i>Aspectos psicomotrices</i>
- Dominio de la lateralidad. - Superación de los distintos tipos de digrafías y problemas gráficos.

<i>Otros factores</i>
- Adquirir la velocidad suficiente de escritura. - Adquirir el ritmo caligráfico adecuado. - Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción. - Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúscula, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.
COGNITIVAS
<i>Situación de comunicación</i>
- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) - Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita ¿qué se espera conseguir? - Dibujar el perfil del lector del texto.
Hacer planes
<i>1. Generar</i> - Saber activar y desactivar el proceso de generar. - Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso. - Utilizar aportes escritos como ayuda durante el proceso. - Utilizar con potencia plena los subprocesos: No valorar las ideas generadas; saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción; generar ideas para objetivos específicos. - Saber compartir con otras personas la generación de ideas: dar ideas a los demás; aprovechar las ideas de los demás; generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás. - Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc. <i>2. Organizar</i> - Saber activar y desactivar el proceso de organizar. - Utilizar soportes escritos como ayuda como ayuda durante el proceso (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, etc.). <i>3. Formular objetivos</i> - Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir: determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.); determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento). - Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción usarán. - Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.
<i>Redactar</i>
- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada. - Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto. - Buscar un lenguaje compartido con el lector. - Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc).
<i>Revisar</i>
<i>1. Leer</i> - Saber comparar el texto producido con los planes previos. - Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.). - Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos al texto: <i>skimming</i>, <i>scanning</i>, anticipación, pistas contextuales, etc. <i>2. Rehacer</i> - Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma). - Dominar las diversas formas de rehacer o retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc. - Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error. - No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo. - Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora.

Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósito, et.) Usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias. La recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición del texto que se escribe.
- Aprovechar el carácter cíclico.

Cassany *et al.* (2002: 268-269).

El listado de microhabilidades que se presenta (ver Tabla 10) no solo da cuenta del proceso complejo de la escritura, sino que, a la vez, se constituye en el paradigma del escritor ideal. Unas se adquieren en los primeros años de formación, otras en los niveles medios y, finalmente, otras, como señalan Cassany *et al.* (2002: 271), “requieren un mayor grado de cognición, pueden corresponder a adultos de niveles superiores”.

Es importante considerar que actualmente hay otras microhabilidades, sobre todo psicomotrices, que pueden estar influyendo en la manera como los niños y adultos aprenden a escribir. Así como la escritura fue un grandioso invento que modificó las pedagogías sobre la lectura, así también, en la era de la Internet, como señala Chartier (2004: 71), hay nuevos dispositivos que facilitan los procesos de escritura; aunque, como ella sostiene, “en la era del Internet, incluso en los salones donde se cuenta con una computadora en el salón de clase, los alumnos siguen estudiando en libros de texto, escribiendo a mano y resolviendo ejercicios de gramática y aritmética, como en 1850”.

Lo anterior sin contar con las grandes brechas educativas que existen entre países desarrollados y subdesarrollados, y en los subdesarrollados, entre clases sociales, que influyen, notablemente, en el desarrollo de cualquier habilidad lingüística, particularmente, de la escritura:

En realidad las innovaciones tecnológicas de ninguna manera suprimen el mundo antiguo, y las prácticas de lectura y escritura (leer en libros y escribir a mano) habrán de coexistir largamente con las nuevas formas (leer y escribir en pantalla de la computadora). Resulta sin embargo ignorar las nuevas discriminaciones que ahondan las diferencias en el interior de cada país y sobre todo, entre los países del Norte y los del Sur. En los Estados Unidos, los estudiantes de bachillerato hacen sus tareas en computadoras portátiles, cuyo uso, por lo

tanto, está permitido a la hora de los exámenes, mientras que en otras partes del mundo donde las escuelas carecen de luz, agua y corriente, a los estudiantes les hacen falta libros y cuadernos” (Chartier 2004: 171).

1.1.2. El código oral y el escrito. Distinción necesaria

Antes de la escritura fue la palabra oral. Álvarez (2010) señala que los primeros indicios de escritura fueron inventados por los egipcios y los mesopotámicos durante el siglo IV antes de nuestra era; así se da paso a un tipo de escritura con la que los hombres establecerán relaciones sociales y comerciales cada vez más prósperas. Los materiales usados para plasmar su pensamiento serán diversos; cuevas, tablillas, papiros, servirán para dejar la huella de la historia de civilizaciones de hombres que sintieron una clara necesidad de llevar la memoria de su cotidianidad.

Al mismo tiempo que la escritura se iba desarrollando, la palabra oral se consolidaba, también, como una práctica cotidiana de comunicación, de argumentación y de debate. Fueron los griegos los primeros en desarrollar y cultivar el arte de la palabra mediante una práctica denominada retórica. La plaza pública se convierte en el escenario donde la voz, la palabra y la fuerza de la argumentación versarán sobre los más variados temas. El discurso oral continuará marcando en adelante las pautas de un arte propio de las plazas públicas, los discursos políticos, la declamación y la narración de cuentos, rezago este último del género juglaresco propio de la Edad Media.

En tal contexto, y por mucho tiempo, la lengua hablada se ha considerado opuesta a la lengua escrita. Incluso Platón (*Fedro* 545) por boca de Sócrates coloca la oralidad por encima de la escritura al considerar esta como una actividad estéril y superflua:

Sócrates: Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadlas y veréis que guardan silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan, pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa, o que una vez está escrito, rueda de mano en mano, pasando de los que entienden la materia a aquellos para quienes no ha sido escrita la obra, y no sabiendo, por consiguiente, ni con quién debe hablar ni con quien debe callarse. Si un escrito se ve insultado o despreciado injustamente, tiene siempre necesidad del socorro de su padre; porque por sí mismo es incapaz de rechazar los ataques y de defenderse.

Bernal Leongómez (1983: 495) sostiene —refiriéndose a la afirmación hecha por Aristóteles: "las palabras escritas son signos de las palabras habladas"— que implícitamente está diciendo que el lenguaje escrito es posterior al oral o, lo que es lo mismo, que en la evolución de la humanidad el lenguaje oral fue adquirido por el hombre con antelación al escrito”.

No obstante, en algún momento de la historia tal concepción cambió y la escritura se convirtió en la verdadera salvaguarda de la memoria al considerarse el olvido como el gran peligro de las tradiciones orales. La escritura, sin embargo, se centró en lo culto, lo normativo; en efecto, “fueron los alejandrinos los directamente responsables de lo que se conoce como la 'falacia clásica', aquella que otorga una desmedida importancia al lenguaje escrito y lo hace aparecer como superior al oral” (Bernal Leongómez, 1983: 496). Por su parte, la oralidad recobra su importancia en el siglo XX, “con la aparición del ginebrino Saussure en su obra *The primacy of speech*, una de las leyes sagradas del estructuralismo lingüístico” (Bernal Leongómez, 1983: 496).

Sin embargo, aún todos los aspectos negativos de la lengua en procesos comunicativos se relacionan de manera inmediata con la oralidad; un estigma que no comparte con la escritura al considerarse esta mucho más elaborada y, en consecuencia, formal, y como se dijo atrás, culta; y aunque una y otra obligan al hablante a pensar en lo que va a decir o escribir, el carácter de espontáneo se le otorga a la oralidad. Blanche-Benveniste (1998: 29) subraya que “oponer la lengua hablada a la lengua escrita fue durante mucho tiempo, para un público masivo, un asunto de pedagogía escolar: lengua hablada espontánea, eventualmente pintoresca, pero de seguro llena de errores; lengua escrita refinada, que atestigua (sobre todo gracias a la ortografía) la gramática de la lengua”. De acuerdo con esto, pareciera que es mucho más fácil hablar que escribir y que mientras la lengua hablada es competencia de todos los hablantes; no es así para la lengua escrita.

En ese contexto de relaciones opuestas entre la lengua oral y la escritura, Martine (2006: 37), por ejemplo, afirma que “la producción escrita se desarrolla en un tiempo y a un ritmo que no son los de la oralidad. Es el de la espera, de la vuelta sobre lo ya dicho, de la

revisión, de la transformación; es el primer bosquejo que abre la posibilidad de otros varios bosquejos antes del texto definitivo”. Cassany *et al.* (2002: 91) consideran que “en relación con las habilidades lingüísticas, el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o escribe, o que escucha o lee, es muy diferente” (ver Tabla 11).

Tabla 11. Diferencias ente el código oral y el escrito

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal visual. El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
2. El receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: procesos eral) los diversos signos del texto.	2. El receptor percibe los signos <i>simultáneamente</i> (todos a la vez: <i>proceso holístico</i>) esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	3. Comunicación <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.	4. Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y el espacio.
5. Comunicación efímera (<i>verba volant</i>). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.	5. Comunicación duradera (<i>scriptamantent</i>). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
6. Utiliza mucho los <i>códigos no verbales</i> ; la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales.	6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).
7. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es <i>negociable</i> entre los interlocutores.	7. No existe <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.
8. El contexto extralingüístico tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deíxis, etc.	8. El <i>contexto</i> es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

Cassany *et al.* (2002: 91).

Sin embargo, “gran parte de las producciones orales son análogas a los borradores de lo escrito. [...] Si se quiere comparar la lengua de conversación con la de lo escrito, no hay que compararla con un escrito publicado, que ha sido enmendado, corregido y verificado con un borrador de lo escrito” (Blanche-Benveniste, 1998: 22). Algunas características que, según Blanche-Benveniste (1998: 41-49), difieren de la lengua hablada

en relación con la escritura y que podrían ser causantes de tensiones diferenciadoras entre una y otra son como sigue:

- En nuestras sociedades actuales, consideramos que todo el mundo —salvo casos patológicos— sabe hablar. No todos saben escribir, y el *saber escribir* se mide según grados muy complejos de éxito adaptado a diferentes modelos.
- Las producciones de lengua hablada rara vez son productos terminados. Solo es así para el habla profesional, en hablantes muy entrenados. En el uso conversacional, la lengua hablada deja ver las etapas de su confección.
- Por escrito, los sintagmas están hechos para ser leídos de principio al final. Pero en la oralidad, un hablante puede volver atrás sobre un sintagma ya enunciado, ya sea para completarlo, ya para modificarlo.
- Otra característica esencial de la lengua hablada: la facilidad para introducir oraciones incisivas. Es sorprendente ver cómo los hablantes pueden interrumpir el hilo sintáctico de su discurso, memorizar la parte ya dicha, colocar incisivas, y retomar el hilo [...].

Después de todo, la escritura y la oralidad se convierten en las caras de una misma moneda que complementan y enriquecen los procesos comunicativos. La escritura, sin duda, nace como antídoto contra el olvido; es signo y a la vez es logos y la palabra oral hace de nuestra cotidianidad la posibilidad de estar consigo mismos (hablar en silencio para sí mismo) y ser la mediadora en nuestras continuas relaciones con los otros.

1.2. Concepto de competencia comunicativa

La competencia comunicativa involucra, además de la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica, la competencia discursiva. Se entiende esta como la capacidad del hablante-oyente o escritor-lector de adecuar el uso de la lengua (oral/escrito) a los diversos géneros discursivos con el propósito de cumplir con una intención comunicativa.

Para hablar del concepto de competencia conviene remitirnos a Chomsky (1965: 6), quien introdujo los términos de “competencia” y “actuación”. En tal sentido, este autor sostiene que “establecemos una distinción fundamental entre competencia (el conocimiento que el hablante-oyente tienen de su lengua) y actuación (el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas”.

Hymes (1972), por su parte, no sólo contradice a Chomsky (1965) con su “abstracción” de un hablante -oyente ideal sino que, a partir de tal concepción, le critica el dejar al margen aspectos socio-culturales esenciales en el estudio de los fenómenos del lenguaje.

En efecto, para Hymes (1972) tanto la competencia como la actuación están influidas por el medio social. Por ello define la competencia “como el término más general para referirme a las capacidades de una persona” y la actuación como los ‘modelos de actuación’, como “aspectos de habilidad para el uso y como un factor claro y contribuyente a la formación de la competencia general” (Hymes, 1972: 26-27). El verdadero aporte de Hymes (1972) es el haber roto la disyuntiva entre los términos de competencia y actuación de Chomsky (1965) con su formulación de la competencia comunicativa.

Por otra parte, Canale y Swain (1996: 80) añaden que “la competencia se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua mientras que la actuación se refiere al uso concreto de la misma”.

El trabajo investigativo de Canale y Swain (1996), desarrollado dentro del enfoque comunicativo, por largos años se dedicó a determinar de qué manera dicho enfoque estaba sustentado tanto en las distintas teorías relacionadas con el lenguaje como en la psicolingüística, la sociolingüística y otras disciplinas. Es así como sus estudios se centran en revisar no solo los antecedentes generales de los enfoques comunicativos, distinguiendo entre las nociones de competencia comunicativa y actuación comunicativa; sino de discutir las ventajas e inconvenientes que estos presentan; por ejemplo, y de manera específica, en la enseñanza de una segunda lengua; así mismo, proponen un “marco teórico” para la competencia comunicativa.

En este orden de ideas, Canale y Swain (1996: 78) comprenden por enfoque gramatical “aquel que se fundamenta en el estudio de las formas lingüísticas o gramaticales (es decir, aspectos fonológicos y morfológicos, estructuras sintácticas y elementos léxicos)”. La enseñanza de la lengua puede estar centrada a partir de la producción gramaticalmente correcta de una lengua determinada. Contrariamente, el enfoque comunicativo supone el uso adecuado de ciertas reglas gramaticales dado que se

fundamenta en la producción de funciones comunicativas (pedir disculpas, invitar, prometer).

Otro enfoque² que se suele usar en la enseñanza de una lengua determinada es el situacional; se trata de tomar como referencia “una serie de contextos o situaciones particulares en los cuales el alumno habrá de actuar utilizando el idioma” (Canale y Swain, 1996: 79). Este enfoque se puede emplear tanto en el gramatical como en el comunicativo, dado que ambos pueden emplear situaciones comunicativas con el objeto de atender a las necesidades “socioculturales del aprendiz”.

Ahora bien, se considera que “la versión fuerte de Chomsky (1965)”, citado por Canale y Swain (1996: 80), es “que la competencia se refiere al sistema de lengua (o gramática) que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación tiene que ver fundamentalmente con factores psicológicos implicados en la comprensión y producción del discurso”. La competencia, en tal sentido, dará cuenta de las reglas lingüísticas que subyacen a oraciones gramaticales en tanto que la actuación se centrará, de acuerdo con los autores citados, en “la aceptabilidad de las frases en el ámbito de la comprensión y producción del discurso”.

La propuesta de Canale y Swain (1996: 82) conlleva definir la competencia comunicativa como “la interacción entre competencia gramatical o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua; distinguen la competencia comunicativa de la actuación comunicativa, que consiste en la ejecución de esas competencias así como su interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos”.

Por otra parte, al hablar de competencia comunicativa es fundamental hacer énfasis tanto en la competencia gramatical como en la sociolingüística. Ahora bien, de acuerdo con los autores, la competencia comunicativa es solo un “subcomponente” de una competencia

² Los autores Canale y Swain (1996: 78:) emplean el término *enfoque* para referirse a “los principios que guían la elaboración del programa y no los materiales y métodos concretos que se emplean en las clases”.

lingüística más general; al igual que la actuación comunicativa, a la que consideran como “la expresión parcial de una actuación lingüística más amplia”.

Finalmente, cinco son los principios que señalan Canale y Swain (1996: 85) para orientar dicho enfoque en la enseñanza de una lengua; para nuestro propósito señalaremos tres, dado que los demás principios se rigen de manera particular para la enseñanza de una segunda lengua:

- a) la competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o competencia estratégica;
- b) un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas.
- c) el estudiante de una lengua debe gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua plenamente competentes en intercambios significativos; es decir, de responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales.

La propuesta teórica acerca de la competencia comunicativa descrita por Canale y Swain (1996) incluye la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la estratégica y la discursiva (ver Tabla 12).

Tabla 12. Propuesta teórica de la competencia comunicativa de Canale y Swain

Comunicación	
“Se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso del lenguaje auténtico y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento”.	
Competencia gramatical	Comprende el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica, de la oración gramatical y la fonología. La competencia gramatical será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.
Competencia sociolingüística	Este componente está integrado por dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso. El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre

	el significado literal y la intención del hablante.
Competencia estratégica	Consiste en las estrategias de comunicación tanto verbales como no verbales, que cabe poner en acción con vistas a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (performance) o con una competencia (competente) insuficiente.
Competencia discursiva³	Este tipo de competencia está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros. Por «género» se entiende el tipo de texto: por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial y un conjunto de instrucciones representan diferentes géneros.

Con base en Canale y Swain (1996).

1.3. Competencia discursiva

De acuerdo con Rubio Guerrero (2003: 9), “el concepto de competencia discursiva se genera en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación. Hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de una manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significados para poder elaborar y expresar ideas de forma oral” y agrega que esta “incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los diferentes géneros discursivos de la comunidad lingüística en la que la persona se desenvuelve” (Rubio Guerrero, 2003: 9).

Por lo anterior, la competencia discursiva es la capacidad que tienen los hablantes de una lengua de comunicarse de forma efectiva en distintos contextos comunicativos. Esto significa que para el desarrollo de dicha competencia no es suficiente el conocimiento de un sistema de lengua sino que va mucho más allá; en efecto, se involucran en esta las situaciones comunicativas a las cuales el hablante oyente; escritor-lector tienen que enfrentarse. Por ello, la competencia discursiva está no solo ligada a los distintos géneros discursivos sino a la intención siempre valorativa-ideológica de los hablantes. Según Fernández López (2010: 151-152), la competencia discursiva

³ Véase, también, para la ampliación del modelo, la definición de competencia discursiva propuesta por Canale (1995).

[...] es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. Ello implica que esos textos: respondan a un tema dado y desarrollen una o más funciones; que tengan coherencia interna y lógica semántica (continuidad, unidad, coherencia temática, organización y estructura); que tengan en cuenta la situación de comunicación, interlocutores (posición social y situación relativa), lugar, función, intención, tono, género y que tengan cohesión externa (deícticos y anafóricos, conectores e índices, tiempo y aspecto y puntuación).

Se comprende, en consecuencia, que la competencia discursiva no solo hace parte de una competencia mucho más general, la comunicativa, sino que involucra aspectos concretos que constituyen las complejas interrelaciones comunicativas en las cuales los hablantes se desenvuelven en el día a día. En efecto, el desarrollo de la competencia discursiva precisa del hablante oyente; escritor-lector, el desarrollo de capacidades para producir distintos tipos de discursos (textos). Al respecto, Idiazabal y Larrigan (2004: 145) señalan que la competencia discursiva exige: a) conocimientos necesarios acerca de los factores situacionales que pueden rodear una producción; b) conocimientos necesarios para un discurso determinado: lingüísticos, temáticos, textuales; c) una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de controlar un texto/una producción y de aplicarlos a la situación”.

En esta misma línea, Andueza (2011: 56, 92) define la competencia discursiva como:

[...] la capacidad que tienen los hablantes de producir y entender textos orales y escritos [...] se compone, a su vez, de tres elementos clave que hacen que un texto sea un texto, que son: género discursivo, coherencia y cohesión. La idea que subyace aquí es que si los estudiantes conocen estos elementos y aprenden a utilizarlos de manera adecuada, perfeccionarán su competencia discursiva y realizarán con mayor acierto el proceso de composición textual.

En tal sentido, la competencia discursiva dará cuenta de qué tanto el hablante interactúa con la realidad con el propósito de comprenderla, interpretarla y poder expresar sus significados. Señalamos entonces que el proceso de conocimiento solo es posible en la medida en que fijamos la mirada en aquello que nos interesa; este proceso de selección de información de la realidad ya es un paso fundamental en la construcción de significados, dado que hay una interacción dinámica entre el hablante y lo que al hablante le interesa. La interacción cognoscitiva le permite al hablante formarse criterios de la realidad que, al ser

comprendidos claramente, pueden ser comunicados. Ahora, como señala Martínez (1999: 129),

[...] el problema mayor es el desarrollo de estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información. Estos desafíos se orientan necesariamente hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información.

Por ello, Martínez (1999: 129) propone no solo la necesidad de desarrollar una competencia discursiva en los estudiantes, sino que, partiendo del hecho de que “los seres humanos somos sujetos discursivos sociales en una acción comunicativa significativa”, es fundamental desarrollar “una competencia discursiva relacional” que posibilite —según la autora— “el acceso a principios no solo de apropiación, sino también, más tarde, de generación de conocimientos, que hagan posible el acceso de la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas”.

Los seres humanos generamos conocimiento fundamentalmente a través de la escritura. Este acto discursivo nos permite exteriorizar los significados que hemos construido en nuestra vida; tales significados son el resultado de procesos interpretativos críticos, reflexivos, que de manera razonada y argumentada comunicamos; no obstante, no todos lo podemos hacer; existe en los hablantes una ruptura entre lo que se piensa y lo que se comunica y esto, particularmente, en la escritura. Lo cual significa que no solo somos hablantes cuyos imaginarios culturales y sociales se sustentan en una larga tradición de la lengua oral, razón por la cual consideramos la lengua oral como la forma natural de la comunicación y la escrita como una opción formal, accesoria, propia de algunas profesiones y en tal sentido, exigente y por qué no, aburrida.

Pastor Cesteros (1994: 247) define, citando a Fernández (1991), la competencia discursiva como “la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema”.

No obstante, la autora señala que es notorio y plenamente constatado el bajo nivel de los estudiantes en el desarrollo de la competencia escrita, a pesar de los años de estudio dedicados a tal ejercicio. El asunto es que al alumno es importante enseñarle a pensar y después a escribir; tal vez en los contextos académicos realizamos el proceso inverso y el estudiante, si no piensa, no va a tener qué decir, en este caso, qué escribir.

Dentro de las dificultades que tienen los estudiantes al escribir, Pastor Cesteros (1994: 248) señala, entre otras, la carencia de práctica de la competencia discursiva del alumno desde el nivel elemental; la falta de motivación en el momento de escribir; la carencia de medios que le permitan realizar adecuadamente las actividades escritas; en este sentido, tiene especial relevancia la presentación de modelos discursivos que sirvan de pauta y de ejemplo; por otro lado, Pastor Cesteros (1994: 250) presenta algunas cuestiones sobre las cuales se debe hacer reflexionar al estudiante antes de escribir:

- a) conocer cuál es el propósito;
- b) determinar de qué modo hacemos explícito dicho propósito en el texto;
- c) realizar previamente procesos reflexivos en relación con las ideas que queremos transmitir (búsqueda interiorizada de hechos y argumentos);
- d) pensar cuál será el orden de presentación más adecuado;
- e) pensar quién es el interlocutor al que nos referimos;
- f) realizar una relectura con el objeto de corregir o reescribir. Agregaríamos a estos aspectos formales,
- g) el tener algo que comunicar como factor imprescindible de la competencia discursiva tanto oral como escrita.

1.4. Los géneros discursivos: concepto

El conocimiento que el hablante tenga de los distintos géneros discursivos (competencia) le permitirá seleccionar y organizar su conocimiento según sea el género discursivo que use para realizar, a través de los enunciados que lo identifican (orales / escritos), su proceso comunicativo. Bajtín (1998: 9), refiriéndose a los géneros discursivos, señala que “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso

de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*”.

Por lo tanto, los géneros discursivos se constituyen de un conjunto de enunciados que los identifican y los diferencian dependiendo de la intención comunicativa del hablante y del contexto del discurso; por ello, Bajtín (1998: 3) propone incluir en los géneros discursivos,

[...] tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos de diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de oficios burocráticos (formularios generalmente de acuerdo a un estándar); todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido más amplio las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos).

Los géneros discursivos, ya sean primarios o secundarios⁴, aclara Bajtín, pueden reflejar la individualidad del hablante y, en tal sentido, reflejar el estilo del hablante, escritor.

Por otra parte, el discurso tiene existencia y se manifiesta en la realidad en forma de enunciados concretos usados por los hablantes en diversas situaciones comunicativas (ver Tabla 13). De tal forma que el enunciado se concibe “como la unidad de la comunicación discursiva”; dicha unidad discursiva solo puede ser determinada “por el cambio de los sujetos discursivos” (Bajtín, 1998: 9):

Un hablante termina su enunciado para ceder la palabra al otro o para dar lugar a su comprensión activa como respuesta. El enunciado no es una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de los sujetos discursivos, y que

⁴ Los géneros discursivos se pueden clasificar en primarios (simples) y secundarios (complejos) “—novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc — surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata” (Bajtín, 1998: 25).

termina con el hecho de ceder la palabra al otro, una especie de *dixi* silencioso que se percibe por los oyentes [como señal] de que el hablante haya concluido. Esta alteración de los sujetos discursivos, que constituye las fronteras precisas del enunciado, adopta, en diversas esferas de la praxis humana y de la vida cotidiana, formas variadas, según distintas funciones del lenguaje, diferentes condiciones y situación de la comunicación.

Los procesos de comunicación se realizan o se concretan a través de los distintos géneros discursivos; por lo tanto, “cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva” (Bajtín, 1998: 14).

Tabla 13. Algunas diferencias entre oración y enunciado

ORACIÓN (Unidad de lengua)	ENUNCIADO (Unidad de la comunicación discursiva)
El contexto de una oración viene a ser el contexto del discurso de un mismo sujeto hablante; la oración no se relaciona inmediatamente y por sí misma con el contexto de la realidad extra verbal (situación, ambiente, prehistoria) y con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a ellos a través de todo el contexto verbal que la rodea, es decir, a través del enunciado en su totalidad”.	El enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso (principalmente por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva”.
La gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjunto de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que con las palabras, conjuntos de palabras, oraciones.	Un enunciado está lleno de <i>matices dialógicos</i> y sin tomarlos en cuenta es imposible comprender hasta el final el estilo del enunciado. Porque nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de expresión verbal nuestro
La oración, igual que la palabra, es una unidad significante de lengua. Por eso cada oración aislada, por ejemplo, “ya salió el sol”, es perfectamente comprensible, es decir, nosotros comprendemos su <i>significado</i> lingüístico, su posible papel dentro del enunciado. Pero es imposible adoptar, con respecto a esta oración, una postura de respuesta	El enunciado, su estilo y composición, se determinan por el aspecto temático (de objeto y de sentido) y por el aspecto expresivo, es decir, por la actitud valorativa del hablante hacia el momento temático
La oración en cuanto que unidad de lengua, carece de capacidad para determinar directa y activamente la posición responsiva del hablante. Tan solo al convertirse en un enunciado adquiere la oración esta capacidad.	En cada enunciado, desde una réplica cotidiana que consiste en una sola palabra hasta complejas obras científicas o literarias, podemos abarcar, entender, sentir la intención discursiva, o la voluntad discursiva del hablante que determina todo el enunciado, su volumen, sus límites

La autora con base en Bajtín (1998).

1.5. El proceso de composición de textos escritos

Escribir es un proceso continuo; podríamos incluso afirmar que la escritura es una incesante revisión de lo ya escrito; que no hay versiones finales porque siempre vamos a necesitar rectificar, agregar, suprimir, escribir algo más sobre lo ya escrito. El texto, entonces, no es un producto terminado. El acto de escribir nos exige, como afirmara Borges (2001: 54) en Su *Aleph*, trabajar “sin *réclame*, sin bullanga ensordecedora, siempre apoyado en esos dos báculos que se llaman el trabajo y la soledad” pues, finalmente, “todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten”. Este sentido de la escritura continua, infinita, nos hace comprender que no hay textos terminados, sino continuos borradores que el escritor mismo u otros siguen escribiendo, y esto vale para cualquier género textual.

El texto es el resultado —pero no un resultado acabado, sino a la vez dinámico y cambiante— de una intencionalidad comunicativa del hablante oyente; escritor-lector. Si consideramos la comunicación como una actividad humana, esta surge, entonces, como una acción eficaz en la que el mensaje —el texto— es a la vez producto y proceso; es producto en el sentido de que es resultado de un acto de pensamiento, o de la actividad lingüística del hombre en donde la triada pensamiento, lenguaje, realidad, se conjugan para hacer posible el acto comunicativo; y es proceso en el sentido de que es inacabado. No hay textos definitivos, son una suma de borradores en los cuales hay siempre algo que agregar, algo que corregir, algo que borrar.

La concepción del texto como proceso, de acuerdo con Marinkovich (2002: 2), se debe al surgimiento de la psicología cognitiva en la década de los años 70: “podríamos decir que en el ámbito de la producción de textos, no es aventurado conjeturar que un 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”.

En este mismo orden de ideas, Arroyo González y Salvador Mata (2005: 354) indican cómo

La investigación sobre la escritura ha desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: 1) enfoque centrado en el proceso de producción del texto; y 2) enfoque centrado en el producto (el texto). El primero es de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito. El segundo enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto.

El texto como proceso, concepción por la que optamos en este estudio, es una construcción continua y esto vale tanto para la comunicación oral como para la comunicación escrita. Lo anterior es posible también porque en todo acto comunicativo se llevan a cabo procesos de razonamiento que involucran la interpretación y comprensión de mensajes y al interpretarse y comprenderse el mensaje, este se reconstruye continuamente. La comunicación no es un asunto memorístico de transmisión de mensajes o, como señala Núñez (1991: 23), “la repetición literal no es prueba de comprensión sino de memoria. La prueba de la comprensión de un texto no pasa por su repetición sino por su reconstrucción de un texto distinto. Quien comprende, construye y lo que construye es una versión distinta de lo que comprende”.

Diremos entonces que el texto no es un producto acabado tanto desde la perspectiva paradigmática como sintagmática. El escritor y el lector no solo son productores de textos sino que, a la vez, el texto creado es susceptible, como afirma Núñez (1991: 20), “de transformación, de adaptación, de evolución”. Es importante señalar que el texto como proceso no es lineal; por el contrario, implica aspectos que no solo se suceden de manera dinámica y simultánea en el momento de concebirlo sino que, también, son aspectos sobre los cuales se puede volver una y otra vez.

Carrillo Guerrero (2005: 56), citando a Halliday (1978: 60), sostiene que “el rasgo esencial del texto es la interacción, el proceso interactivo donde ocurren los intercambios de significados, siendo el texto el medio de intercambio. El texto es una forma lingüística de la interacción social; siendo el producto de muchas, simultáneas y sucesivas selecciones de significado, y realizado en una estructura léxico-gramatical”. Así pues, Carrillo Guerrero (2005: 56) concibe el texto no solo como producto sino, también, como proceso y señala que este, el texto, es “un producto complejo del acto comunicativo y con fuerza propia”.

La palabra *texto* se suele confundir con la de *discurso*, hasta el punto de considerarse que el discurso hace parte del proceso del acto comunicativo y que el texto es su producto, es el resultado; no obstante, el discurso, para quienes establecen tal diferencia, pareciera estar orientado al contexto ideológico valorativo que motivó la concepción del texto y que determina, finalmente, el género. Sin embargo, cuando se trata de fijar las características de uno y de otro, coinciden ampliamente. Carrillo Guerrero (2005: 65) señala: “el discurso, al igual que el texto, no es un simple conjunto de expresiones, sino que posee una unidad caracterizada principalmente por tres aspectos: es construido con un propósito, conforma una organización y una coherencia, y pertenece a una cultura y a una situación social”.

Quizá para muchas personas no sea tan esperanzador pensar que cuando se empieza a escribir no hay cuándo terminar; no obstante, es así. Hemos sido alfabetizados en función de la escritura como producto y es posible que resultado de este tipo de enseñanza sean nuestras perseverantes falencias en esta habilidad lingüística. Los enfoques cognitivos y psicológicos tanto como los sociales, contextuales y didácticos han logrado hacernos comprender que la escritura es un proceso y que desde esta perspectiva podría la escritura enseñarse y aprenderse con mayor facilidad.

Al considerarse como partes del proceso de escritura la planeación, ejecución y revisión, notamos que son asuntos inacabados. No sabemos en qué momento se empieza a planear un texto y el material que usamos para la planeación del mismo, no sabemos cuándo ni dónde lo adquirimos; por su parte, la ejecución de la escritura, el acto de escribir, es también un acto de revisar continuo; en el momento nos devolvemos sobre la línea, sobre la palabra y de nuevo sobre el párrafo y retrocedemos más de lo que avanzamos, lo que demuestra, también, que la escritura no es un proceso lineal.

Es posible, no obstante, que nos veamos obligados a detenernos en algún punto, cuando nuestros recursos cognitivos se agoten; entonces, el dinamismo de la escritura está sustancialmente vinculado con la competencia lingüística y discursiva de los hablantes. Sin embargo, el acto de pensar es en sí mismo un proceso ordenado; por ello, Flower y Hayes (1996: 3) sustentan la perspectiva de la escritura como proceso desde cuatro aspectos:

- La acción de redactar es producto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición.
- Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción, en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
- El acto de componer es en sí mismo un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
- Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido del propósito que se va desarrollando en el escritor, y luego, a veces, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros totalmente nuevos con base en lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha.

En tal sentido, más allá de la concepción de la escritura como producto, que se centra en los aspectos formales y estructurales del texto, el proceso cognitivo de la escritura implica un conjunto de elementos, ordenados, sistemáticos, que le permiten al escritor plantear, rectificar o proponer nuevos objetivos, en el acto de la escritura.

Por lo anterior, cuando nos referimos a la composición de textos, no solo estamos haciendo referencia al conocimiento del código escrito, sino también a su uso en una situación concreta. El buen proceso de composición, de acuerdo con Cassany (1989 101-108), resulta, generalmente, de determinar las distintas estrategias, microhabilidades, que los escritores competentes usan en relación con los que no lo son. En efecto, dichos escritores se caracterizan porque “[...] piensan en el lector, planean antes de redactar el escrito, releen los fragmentos que ya han redactado, revisan el texto, pueden pasar de un proceso lineal de escritura a un proceso recursivo sin mayores inconvenientes”.

En este mismo orden de ideas, la composición de textos escritos está relacionada con la planeación de la escritura desde perspectivas cognoscitivas y situacionales; puesto que, como indica Castelló (2002: 2), “en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación”.

Los procesos de composición difieren de escritor a escritor, puesto que no existe un proceso de composición ideal. Castelló (2002: 2) señala que la escritura se debe concebir “como un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones

discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir”; por ello, “cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente” (Castelló, 2002: 2).

La perspectiva sociocognitiva de los procesos de composición que Castelló (2002: 2-4) propone busca que los alumnos comprendan “el sentido de elaborar y organizar las ideas”; se trata de que dichos alumnos sean conscientes de lo que significa su labor como escritores. Seguramente los alumnos escriben, pero desconocen qué proceso de composición siguen; por ello es conveniente enseñarles “qué modelo siguen, analizarlo y a dominar las técnicas y procedimientos que permiten mejorarlo de forma estratégica”.

En la misma línea que Castelló (2002), Camps y Ribas (2000) consideran los aspectos socioculturales como un factor imprescindible en los procesos de composición de la lengua escrita. Señalan que, en efecto,

La evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita ha mostrado el lugar central que los aspectos socioculturales tienen en la construcción del lenguaje escrito. Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción (Camps y Ribas, 2000: 22).

Por ello, los procesos de composición escrita exigen del estudiante la adquisición de conocimientos sobre la lengua; esto involucra también el desarrollo de competencias comunicativas y discursivas en contextos de reales. Camps y Ribas (2000: 22) insisten en “la importancia de que los alumnos se vean comprometidos en actividades de composición escrita «reales» que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Éste es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir”. Por otra parte, Camps (2003: 21) señala tres concepciones que sirven de base a las investigaciones sociocognitivas de los procesos de composición y su enseñanza (ver Tabla 14):

Tabla 14. Procesos de composición

CONCEPCIÓN	FUNDAMENTACIÓN
El contexto ⁵ como <i>situación</i>	Entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario. Los modelos cognitivos consideraban esta realidad desde el punto de vista de la representación que de ella tiene el escritor.
El contexto como <i>comunidad discursiva</i>	Parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.
El contexto como <i>esfera de actividad humana</i> en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural	En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes

Con base en Camps (2003).

El contexto es tomado aquí como la situación comunicativa a la que se enfrenta el escritor y que es su deber considerar, pues de este dependerá el éxito de su texto. Camps (2003: 27) señala, citando a Habermas (1989), que las acciones humanas son fundamentalmente discursivas. La realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas establecen y han establecido a lo largo de la historia. En tal sentido, desarrollar la competencia escritural implica desarrollar, por parte de los estudiantes, tanto competencias lingüísticas como competencias comunicativas en las que se involucran las más diversas situaciones de lengua y de habla.

1.6. Los modelos de composición escrita

Los procesos de composición escrita se enmarcan, como señalan Milian y Camps, (2000: 32), “en modelos de organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en el aula conocido como “secuencia didáctica” (SD); en la SD se conjugan dos objetivos interrelacionados: escribir para contextos reales y escribir para aprender”. Las autoras, Milian y Camps (2000: 32), señalan algunos modelos de composición escrita:

⁵ El concepto de contexto entendido, según la autora, como situación comunicativa (quién escribe, a quién escribe, con qué intención).

- Modelo de etapas, cuya finalidad es ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar acabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión.

- Tarea del maestro: instruir en las características propias a cada etapa, cómo generar ideas, cómo combinar frases, seleccionar palabras, cómo revisar el texto producido.
- Problemas que se pueden presentar: investigaciones posteriores han demostrado que el proceso de producción de un texto no es lineal.

- Los modelos cognitivos: explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas.

Componentes del modelo cognitivo:

- a) La memoria a largo plazo. Incluye todos los conocimientos del escritor.
- b) El contexto de producción. Se refiere a la situación concreta en la que produce el escrito.
- c) La planificación. Consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción.
- d) La textualización. Conjunto de operaciones de transformación de los contenidos.
- e) La revisión. Lectura y posterior corrección y mejora del texto.
- f) Control. Tiene como función controlar, dirigir, la secuencia del proceso de redacción. El proceso no es lineal sino recursivo.

El modelo por etapas, citado por Camps (2003), toma relevancia en los procesos, nuevamente, de planificar, escribir y revisar.

En relación con la actividad de escribir y la actividad metalingüística, Milian y Camps (2000: 8) hacen una breve referencia histórica al término “metalingüística” para decir que este “tiene sus raíces en los inicios del S IV a.C., pero la noción moderna viene de la lógica (Círculo de Viena, Tarski y Karnap) y de la lingüística matemática (Harris, Morris y Hjelmslev)”. Su difusión en el campo de la lingüística se inició con los estudios de la

lingüística estructural y en especial con el trabajo de Jakobson. En efecto, señalan Camps *et al.* (2000: 9) que “Jakobson se refiere a la función metalingüística como manifestación de la comprobación que hablante y oyente-emisor y receptor hablan el mismo código, un código exterior a los hablantes y que, en una misma comunidad lingüística, es homogéneo, aunque es preciso que los interlocutores se pongan de acuerdo, a través de la función metalingüística sobre dicha homogeneidad”.

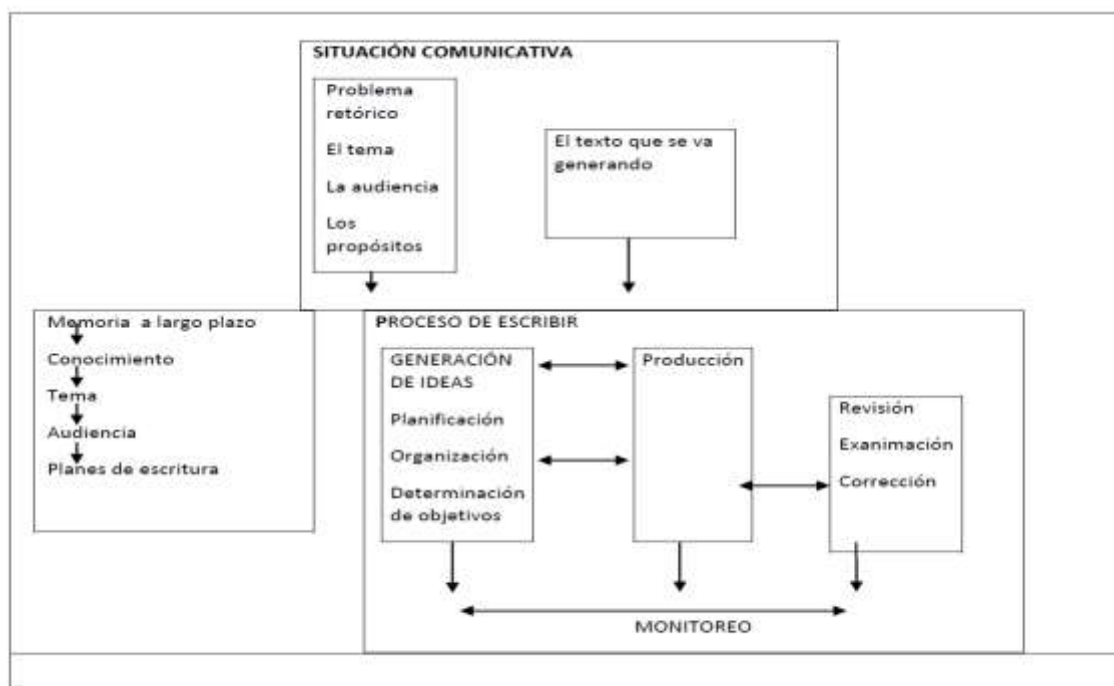
Por lo anterior, la función metalingüística del lenguaje se relaciona con el sistema lingüístico que facilita los procesos comunicativos; en nuestro caso, la lengua escrita. De acuerdo con las autoras citadas, “el metalenguaje elaborado por los lingüistas y el metalenguaje usado por los participantes en la comunicación para la intercomprensión mutua tienen muchos puntos de contacto: pertenecen a una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los distintos elementos lingüísticos”.

La lengua en el proceso comunicativo se convierte en el objeto del discurso y en el objeto de atención, de reflexión, de observación y como referente del mismo discurso, de acuerdo con Milian y Camps (2000: 11). Se podrían señalar, asimismo, los aportes hechos por Chomsky con su gramática generativa, a través de la cual explica la manera cómo funciona el sistema de reglas que los hablantes de una lengua ponen en acto en sus producciones. La enseñanza de la lengua consistiría, siguiendo a Chomsky, en “transformar la gramática interna, implícita, en una gramática explícita, consciente” (Milian y Camps 2000: 11). Esta relación entre actividad metalingüística, escritura y aprendizaje de la gramática ha sido explorada en distintos trabajos de reciente publicación, entre ellos los de Camps (2009), Myhill y Jones (2015) o Camps y Fontich (2015), entre otros.

La perspectiva cognitiva de la enseñanza de la escritura se ha relacionado ampliamente tanto con procesos de tipo social e interactivo como con las distintas operaciones cognitivas que conducen a la producción textual. Las autoras señalan que “la actividad metacognitiva incluye la actividad y el conocimiento metalingüísticos y opera sobre la utilización, la gestión y la verificación de cualquier conocimiento y las estrategias que intervienen en el proceso de composición” (Milian y Camps, 2000: 18).

Martínez Gómez (2009: 22) nos presenta el modelo cognitivo de Hayes y Flower (ver Tabla 15), que muestra la importancia de considerar, en los procesos de escritura, aspectos relacionados tanto con la memoria a largo plazo, como las acciones metacognitivas (saber cómo se produce un texto, saber qué es un texto y saber por qué se elabora un texto).

Tabla 15. Modelo cognitivo



Martínez Gómez (2009: 22)

La reflexión sobre la lengua escrita se centra en la relación entre la actividad metalingüística y actividad escritora. Vygotsky, citado por Milian y Camps (2000: 18), explica la posibilidad de la medicación semiótica del lenguaje escrito en la construcción del pensamiento por dos características aparentemente contradictorias:

- a) Su posibilidad de descontextualización respecto de la situación inmediata de comunicación, lo cual le da posibilidades de ser utilizado en la reflexión abstracta;
- b) La progresiva organización lingüística y enunciativa de los signos en un proceso de contextualización.

De esta forma el lenguaje, al ser objeto de control consciente para uno mismo o para los demás, puede devenir metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento abstracto (Milian y Camps, 2000: 18-20); por ello, las autoras determinan que “la actividad metalingüística conduce a un conocimiento sobre la lengua que permite su control, a pesar de que este conocimiento se manifiesta al sujeto también en grados distintos de explicación” y agregan que “la capacidad de tomar la lengua como un objeto de conocimiento y de análisis se activa y se desarrolla en la interacción verbal. Desde este punto de vista, el conocimiento sobre la lengua tendrá también su origen en la interacción social [...]”.

Milian y Camps (2000), citando a Langer y Applebee (1987), se preguntan si aporta el lenguaje escrito al desarrollo intelectual. Sus conclusiones son las siguientes:

1. Las actividades de escritura promueven el aprendizaje en mayor grado que las actividades de estudio o lectura.
2. Diferentes actividades de escritura dirigen a los estudiantes a distintos tipos de información.
3. [...] la escritura analítica promueve una actitud de búsqueda y descubrimiento más compleja y reflexiva.

Al respecto, Vargas (2008: 33) destaca el papel crucial que desempeña la escritura en la universidad, dado que a través de esta se consolidan los procesos de formación de los profesionales. Por ello, sostiene que

[...] las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la universidad deberían orientarse hacia la comprensión del discurso escrito, a tomar conciencia de su importancia en los procesos de conocimiento y racionalización de la acción y el debate argumentados. La escritura de textos académicos deviene, pues, un instrumento de aprendizaje, así como de toma de conciencia, sobre la identidad del sujeto y su participación activa en la construcción de ciudadanía.

Atendiendo al aporte significativo de la escritura al desarrollo intelectual de los estudiantes, Tolchinsky (2000: 40-41) se refiere a la tarea de escribir, “es una actividad de la vida académica de profesores, estudiantes e investigadores”. La autora señala algunos aportes significativos de distintos modelos de escritura que se han realizado para subsanar

el evidente desconocimiento que existe en la escritura académica a nivel universitario. Los modelos que cita la autora son como sigue:

- El aprendizaje por tareas: los docentes proponen tareas que simulen aquellas que los estudiantes encontrarán en su futura vida académica.
- La sociología del conocimiento científico: numerosos estudios se han realizado recientemente dentro de este marco tratando de observar cómo la ciencia se construye a partir de prácticas discursivas.
- Enfoque sistémico funcional: ofrece no solo una descripción detallada de las funciones y estructuras de una lengua en particular, sino que trata asimismo de relacionarlas con dimensiones contextuales.
- Modelos orientados hacia el proceso de escritura: ven en la conciencia por parte del escritor de sus propios procesos intelectuales la clave para saber cómo resolver las exigencias de la escritura.
- Perspectiva sociocognitiva: centrada en los recursos persuasivos utilizados por los científicos en sus respectivos discursos.

De tal manera, señala, que estos han sido aportes resultado de reflexiones metalingüísticas, puesto que, como ella misma plantea, “sin una reflexión metalingüística sería imposible seguir las sugerencias de los sociólogos del conocimiento científico sobre la necesidad de investigar las razones epistemológicas de los usos académicos del lenguaje” (Tolchinsky, 2000: 43).

Por otra parte, Tolchinsky (2000: 52-53), citando a Halliday (1978), agrega que “un aspecto crucial de nuestra actividad lingüística es saber cómo las cosas han de decirse en ciertos contextos y también cuáles son las cosas que han de decirse”; por lo anterior, se propone la noción de registro y de género⁶.

⁶ El registro se define como la variación según el uso, como los modos de decir cosas diferentes; el género puede ser visto como un registro al que se le agrega el propósito, en el que se incluye la idea general acerca de qué hacen los interactantes a través del lenguaje y cómo lo organizan a fin de alcanzar dicho propósito”. No obstante, “las elecciones de significados de acuerdo con el registro, el género y al dialecto varían en tres dimensiones: campo (de lo que se habla), tenor (las personas involucradas en la interacción) y modo (el modo de funcionamiento del lenguaje escrito/oral)” (Tolchinsky, 2000: 52-53).

La autora da cuenta de la necesidad de involucrar a los estudiantes en las tareas que desarrollan sus profesores de manera permanente, de tal forma que estos participen en diferentes actos de escritura; pero, sobre todo, hacia aquellos que están orientados a las exigencias de una determinada situación científica. Se rescata el concepto de *participación periférica* a la que hace mención Tolchinsky (2000: 59), citando a Lave y Wenger (1991: 59), “como una guía para la enseñanza de la escritura”.

En tal sentido, Tolchinsky (2000: 59) afirma que “es posible que la tarea de escribir, aparte de definir rasgos genéricos, pueda llegar a ser concebida como un instrumento de aprendizaje y de transformación del conocimiento aún dentro de un contexto institucional estrictamente escolar” y agrega que

[...] aumentar nuestra conciencia sobre nuestro propio proceso de producción de ideas y de su organización y textualización nos vuelve escritores más eficientes. El mensaje es claro: tener presente el significado de la actividad; considerar las características y expectativas del público lector y cada una de las etapas del proceso de composición a fin de descubrir nuestro propio estilo y poder aprovechar al máximo nuestros recursos.

La autora también destaca cómo la enseñanza de la escritura debe ser asunto de cada una de las disciplinas de formación de los estudiantes y futuros profesionales, dado que hay “una interacción social entre los graduados y el acceso a materiales de investigación de la especialidad” (Tolchinsky, 2000: 59).

Por su parte, Niño (2007) sitúa el texto escrito en el modelo de interacción comunicativa en el que un escritor establece relaciones dialógicas (multilateral, multidireccional) interactivas y, citando a Van Dijk, sostiene que tanto los escritores como los lectores establecen relaciones interactivas en las que comparten, intercambian, negocian experiencias con intenciones claramente determinadas. El modelo busca explicar el mensaje escrito “como portador de un sentido y medio de interacción entre escritor y lector”.

El modelo comprende:

- a) Mundo referencial: tiene que ver con la mención de una realidad (referente).
- b) El escritor: es la persona que hace de primer interlocutor, es quien tiene la iniciativa para establecer una interacción con su lector.
- c) El lector: el lector es el agente complementario de la producción de un texto escrito. Su tarea consiste en la decodificación e interpretación del texto.
- d) Estados cognoscitivos del escritor y del lector: según el autor corresponden a los factores cognoscitivos de Hymes (1996) cuando proclamó su idea de competencia comunicativa. Comprenden las capacidades intelectuales y lingüísticas del escritor y lector, sus competencias para la generación y el ordenamiento de ideas, para diseñar esquemas, solucionar dificultades, capacidades de atención, concentración, memoria.

Martínez Gómez (2009: 26), citando a Sperling (1996) y Freedman (1996), destaca, en primer lugar, cómo la composición escrita sirve a diferentes propósitos y cumple, por lo tanto, diferentes funciones dependiendo del contexto social y cultural en el que se produce. En segundo lugar, estas experiencias se interesan en cómo se aprende a escribir en distintas poblaciones y tratan de entender los roles y las relaciones de los escritores en diferentes contextos.

Tabla 16. Estrategias cognitivas y metacognitivas presentadas por Martínez Gómez (2009: 27)

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (leer el mundo)	-Buscar ideas para los tópicos -Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. -Identificar al público y definir la intención. -Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. -hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	-Reflexionar a propósito del proceso de escritura. -Examinar factores ambientales. -Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. -Analizar variables personales.
Planificación (leer para saber) Producto: Esquemas y resúmenes	-seleccionar la información pertinente en función del tema, la intención y el público. -Formular objetivos. -clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. -Elabora esquemas mentales y resúmenes. -Manifestar metas de proceso.	-Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar acciones). -Seleccionar estrategias personales adecuadas. -Observar cómo está funcionando el plan. -buscar estrategias adecuadas con base en el entorno.
Producción textual	-Organizar según géneros discursivos;	-Verificar o corregir las estrategias.

(Leer para escribir)	tipologías textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación y adecuación; voces del texto; cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.	-Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Producto: Borradores o textos intermedios	-Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. -Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. -Elaborar borradores o textos intermedios.	
Revisión (leer para criticar y revisar) Producto: Texto producido	-Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortográficas, tipográficas, gramaticales, ambigüedades y problemas de inferencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. -Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. Estrategias cognitivas.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Martínez Gómez (2009: 27-28).

De acuerdo con Martínez Gómez (2009: 29), “son tres las fases constituyentes del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión —fases ya mencionadas en los trabajos de Flower y Hayes (1996)—. Cada uno de estas permite la generación de operaciones que conforman e integran los procesos de pensamiento manifiestos en los textos”. Este ejercicio intelectual implica la dinamización de conocimientos previos, la actualización e integración de lecturas y la elaboración de una planeación particular que comprende desde las razones para colocar un título a un texto, determinar sus objetivos y jerarquizar las ideas, hasta la edición y evaluación final del escrito.

1.7. Las fases del proceso de escritura

Diversas son las propuestas de división del proceso de escritura. En efecto, de acuerdo con Rodríguez (2007: 254), son tres las fases que se siguen para la escritura de un

texto: planificación, elaboración de la redacción y reconstrucción. La planificación corresponde con el diseño de un plan que sea de interés para la escritura; luego, en la fase “elaboración de la redacción”, se crea un borrador atendiendo al esquema planteado en la planificación; sigue la revisión del borrador y finaliza con el acabado final de la redacción, que involucra la corrección, revisión de estilo, coherencia lexical, el vocabulario utilizado y la ortografía.

Por su parte, Aguirre de Ramírez (2008: 91) considera como fases en el proceso de escritura la elección del tema, qué se va a escribir y por qué razones el estudiante ha decidido escribir sobre ese tema; en otras palabras, cuáles son sus motivaciones, sus intereses, su intención comunicativa, que será el paso dos; posteriormente, está la elaboración del esquema; la necesidad de documentarse sobre el tema en cuestión; elaborar un primer texto; revisar y corregir el texto con sus pares; nueva lectura del texto para revisar que no haya quedado algo incompleto y finalmente, lectura del texto ya concluido. Lo interesante de estas fases expuestas es que no se da el texto por terminado, es un proceso de reconstrucción continua, siempre habrá algo que revisar.

La propuesta de Allal (2000: 203) toma tres puntos fundamentales: un antes a la escritura del texto; durante la producción del texto y, finalmente, el después a la producción del texto. El acompañamiento del profesor es importante en cada uno de los puntos que constituyen las fases de producción textual. El trabajo colegiado en los procesos de revisión y finalmente, el seguimiento que se hace al texto, dan cuenta de secuencias didácticas de producción textual dinámicas, planificadas, estructuradas y con fines concretos.

Tabla 17. Fases de la secuencia de producción textual y los principios fundamentales del enfoque sociocognitivo integrativo

Fases	Principios
1. Antes de la producción del texto	
Definir la situación comunicativa: 1 Propósito y público lector. 2 Tipo de texto (v.g. descripción, narración, diálogo, recetario de cocina).	Crear una situación comunicativa funcional definiendo el marco teórico y las características del texto propuesto.
Planificar los contenidos: Discusión colectiva en la que se enumeran ideas y cuestiones lexicales apropiadas para la escritura del texto.	Mediante una planificación preliminar de contenidos disminuir el peso de la actividad cognitiva requerida para la generación de ideas durante la escritura, facilitando así que los alumnos se centren en la organización textual y en las habilidades básicas

	de ortografía y puntuación, etc.
Presentar los objetivos de habilidades básicas y especificar los instrumentos de referencia correspondientes.	Establecer criterios de referencia para las regulaciones que intervienen durante la producción textual.
2. Durante la producción del texto	
Implementar diferentes medios de regulación de la escritura (durante el bosquejo y la revisión) basados en las interacciones del alumno: -con el docente -con otros alumnos -con los instrumentos de aprendizaje.	Promover el desarrollo de las habilidades de la ortografía integradas en los procesos de confección de los borradores y revisión del texto. Fomentar (a través de 8 situaciones sucesivas de producción) la progresiva internacionalización de las estrategias de autorregulación para la confección de borradores y la revisión.
3. Después de la producción del texto	
Desarrollar diversas actividades a partir de textos: análisis, clasificación y reflexión de extractos de textos de los alumnos y otros materiales suplementarios.	Utilizar actividades de seguimiento distante y diferido para consolidar las habilidades básicas de los alumnos; diferencias las tareas según las necesidades de estos últimos.

Allal (2000: 203).

Serafini (1997: 27) señala que “aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo”; lo cual muestra que la escritura es un proceso de ejecución continua, de entrenamiento.

Algunas fases que se deben considerar en el proceso de escritura, según Serafini (1997: 31-32), son:

- a) Planificación:
 - distribución del tiempo.
 - determinación de las características de la redacción.
 - destinatario.
 - finalidad del escrito.
 - género textual.
 - papel de quien escribe.
 - objeto de lo tratado.
 - extensión del escrito: depende de los fines y criterios de evaluación.
- b) Producción de ideas (preescritura):
 - recogida de la información, la organización de las ideas, la determinación de la tesis y la redacción del esquema de Serafini (1997: 38).
- c) Producción del texto:
 - un texto es un *continuum* en el cual todas las ideas están organizadas entre sí.
- d) La revisión.

Durante la revisión la atención se centra en la verificación de que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente. Durante esa revisión el estudiante debe

eliminar todos los errores que se presenten (Serafini, 1997: 93). Por lo anterior, podemos señalar dos aspectos importantes: en primer lugar, la escritura no está desligada de los procesos lectores; la una implica a la otra y viceversa, son dos momentos de la comunicación activa que el texto mantiene con el lector-escritor; en segundo lugar, planificar la escritura nos ayuda a estructurar y a exponer de manera coherente nuestras ideas y nuestros argumentos de tal forma que los lectores puedan interactuar con los textos que escribimos.

De acuerdo con lo anterior, las propuestas de los autores citados coinciden en considerar la planeación, ejecución y revisión como partes del proceso de escritura. La planeación va desde la preparación cognoscitiva relacionada con lo que se va a comunicar hasta la determinación de quiénes serán esos posibles lectores. Esta se considera también como la etapa previa a la escritura de todo texto e implica la revisión bibliográfica; la toma de notas; el diseño de un esquema que indique las ideas que se van a exponer en la introducción del documento, las que se van a usar en el cuerpo o desarrollo del mismo y la manera como se piensa terminar o concluir el texto; el tipo de lenguaje que se va a usar y el tipo de argumentos que se van a emplear.

La ejecución es el momento de la escritura; allí el plan que se ha diseñado en la etapa previa es fundamental, dado que este marcará los parámetros que se han de seguir. Conviene entonces en esta etapa seguir el plan diseñado previamente; la expresión de las ideas debe ser clara y coherente con el objeto de no crear ambigüedades. La etapa de ejecución se puede subdividir, a la vez, en dos partes: borradores y versión final. Es importante escribir varios borradores, esto ayudará a pulir la escritura y a que la intención comunicativa se cumpla satisfactoriamente; así que los borradores ayudarán a perfeccionar lo escrito. Cuando ya notemos que no hay más cosas qué revisar, esta es la versión final a la que aplicaremos la siguiente fase, la revisión. La fase de revisión puede ser hecha por quien ha escrito el texto o puede solicitarse a otra persona que se ocupe de ello; de esta manera, errores que el escritor no pudo apreciar es posible que otra persona sí los observe.

1.8. La didáctica de la escritura

Enseñar a escribir es una preocupación desde los primeros años de vida escolar; el uso adecuado de la lengua en la escritura nos lleva a interiorizar desde el alfabeto hasta las diversas formas gramaticales que indican coherencia y cohesión tanto de las oraciones como de los enunciados. Lo anterior implica que para escribir de acuerdo con un determinado contexto se requiere del conocimiento epistémico de la lengua y de estrategias que permitan al estudiante realizar de manera apropiada el proceso de composición. En efecto, Castelló Badia (2000: 69) señala que “desde el punto de vista sociocultural, muchas investigaciones se interesaron en estudiar la función epistémica de la escritura y cómo los alumnos aprenden a escribir de un modo reflexivo, concentrándose en la interacción que se da entre el lenguaje escrito y el desarrollo del pensamiento” y agrega que

[...] escribir de acuerdo con las condiciones de una situación comunicativa implica, al menos, dominar numerosas actividades cognitivas complejas que están íntimamente relacionadas con el contexto socio – cultural donde se lleva a cabo la producción del texto: activación del conocimiento lingüístico temático relevante u organización de los datos según los objetivos y propósitos del discurso, entre otras. Esto implica concebir el texto y el contexto como inseparables, interdependientes y mutuamente determinados en cualquier situación de escritura (Castelló Badia, 2000: 67).

Por su parte, Tolchinsky (2000: 61) afirma que “si escribir es un proceso de resolución de problemas, a los alumnos se les debe enseñar el uso de estrategias conscientes para hacer frente a los cuatro principales componentes del acto de escribir: el conocimiento de base, el proceso de composición, las expectativas del lector y la edición”. Cassany *et al.* (2002 271) distinguen cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita:

- Enfoque gramatical. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
- Enfoque funcional. Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito.
- Enfoque procesual o basado en el proceso de composición. El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
- Enfoque basado en el contenido. La lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión.

De acuerdo con Cassany *et al.* (2000: 274), el enfoque procesual y el basado en el contenido “se centran en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas. Además el enfoque basado en el contenido ha dado pie al movimiento *la escritura a través del currículo* (*writing across the curriculum*)”.

Si tomamos la perspectiva sociocognitiva en relación con la didáctica de la escritura, tenemos que hacer referencia al papel importante y fundamental que cumple la escritura en el desarrollo de procesos cognitivos (Escorcia, 2011, Avilán, 2003). Las instituciones de educación deben, sin lugar a dudas, promover la escritura como resultado de procesos de pensamiento reflexivos situados. Castelló Badia (2000: 71) señala el importante papel de las instituciones educativas en promover estrategias didácticas que disminuyan el “incremento del analfabetismo funcional”, pues este junto con

[...] las dificultades de los adolescentes para producir textos coherentes y acordes a situaciones comunicativas diferentes [...] ponen en evidencia que las instituciones educativas no siempre alcanzan a cumplir su propósito principal y que, de hecho, muchas situaciones de aprendizaje-enseñanza no promueven ese proceso de composición reflexivo característico de la función epistémica de la escritura (Castelló Badia, 2000: 71).

Por lo anterior, Castelló Badia (2000: 71-73) propone cuatro tipos de conocimientos previos sobre la escritura:

- a) El conocimiento del código. Se trata de un aspecto que por razones obvias no se puede dejar de lado al escribir.
- b) La cantidad y la clase de conocimiento lingüístico de los estudiantes. Un aspecto que, según la autora, se presenta complejo y difícil de estudiar, en tanto que la parte principal de este conocimiento como sistema se adquiere mediante el uso en ambientes no académicos y, por esta razón, frecuentemente se presenta casi inaccesible a la reflexión consciente.
- c) Es necesario considerar el conocimiento que los estudiantes tienen del tema que van a escribir. Muchos estudios enfatizan, desde la psicología cognitiva, la importancia de tener una red amplia y bien organizada de conocimiento que esté disponible para cumplir con cualquier tarea compleja.
- d) Finalmente, cuando nos referimos al conocimiento previo de escritura, podemos —y pienso que debemos— tomar en cuenta todo lo que los estudiantes ya saben sobre el proceso de composición y sobre las actividades mentales que la escritura implica. (Castelló Badia, 2000: 71-73).

En la misma línea de Castelló Badia, Tolchinsky (2000: 64) propone transformar los cursos de redacción en cursos de investigación que tomen como objeto de estudio las prácticas literarias de las disciplinas universitarias.

[...] este tipo de cursos exigirá a los estudiantes investigar y construir teorías; el estudio de la escritura académica como práctica cultural en contraste con sus experiencias pasadas de uso personal y profesional del lenguaje, pueden facilitar a los estudiantes descubrir de qué modo la disciplina a la que están abocados define la escritura correcta (Tolchinsky, 2000: 64).

En cuanto a la concepción de la escritura y el aprendizaje de la escritura como actividades metacognitivas, Allal (2000: 191) define las regulaciones metacognitivas como “la gestión activa de los recursos cognitivos con respecto a un objetivo fijado y, en el caso de la composición escrita, el uso de estrategias explícitas para articular distintos tipos de conocimiento (conceptual, lingüístico, metalingüístico)”. Dichas regulaciones metacognitivas “están presentes en la construcción del conocimiento conceptual, lingüístico y metalingüístico requerido para escribir e intervienen implícitamente en todo el proceso de producción textual” (Allal, 2000: 191). El conocimiento metalingüístico, por su parte, “es un conocimiento sobre el lenguaje, usado ya implícitamente, ya explícitamente, y durante los procesos de comprensión y producción”.

Allal (2000: 193) propone tres operaciones de regulación metacognitiva:

1. Anticipación: refleja la transposición de las representaciones del sujeto de la tarea y del contexto orientado según las metas definidas y según los grados diversos de precisión e intencionalidad.
2. Control: esta operación supone la comparación entre el estado presente de los logros y las metas propuestas.
3. Ajuste: esta operación tiende a reducir la discrepancia entre el estado presente y la meta.

El conocimiento metacognitivo, sostienen Rijlaarsdam y Couzij (2000: 221), “es aquél que los escritores poseen sobre sí mismos como tales: nivel personal de capacidad, competencias, hábitos, preferencias, experiencias” (ver Tabla 18).

Tabla 18. Cuatro tipos de conocimiento involucrados en la escritura

Campo de conocimiento	Tipo de conocimiento	
	Cognitivo	Metacognitivo
Escritura	¿Qué conocimiento declarativo /procesador me permite completar mis tareas de escritura?	¿Qué sé sobre mis hábitos, conocimientos, calidad e historia de la escritura?
Aprendizaje	¿Qué conocimiento declarativo /procesador me permite completar tareas de aprendizaje de escritura?	¿Qué sé sobre mis hábitos, conocimientos, calidad e historia de aprendizaje de escritura?

Rijlaarssdam y Couzij (2000: 221).

Por ello, y desde el punto de vista de Rijlaarssdam y Couzij (2000: 223), “El procesamiento de una tarea de escritura y el de una tarea de aprendizaje descansan sobre las mismas actividades cognitivas y metacognitivas”. Al respecto señalan tres tipos de actividades que debieran seguirse en el proceso de didáctica de la escritura:

- Actividades de ejecución (orientadas a la tarea de escritura y de aprendizaje).
- Actividades de control(auto-observación, evaluación y reflexión de y sobre la escritura y el aprendizaje)
- Actividades reguladoras (control estratégico de los primeros tipos de actividades (escritura y aprendizaje).

Desde la perspectiva metalingüística, Camps *et al.* (2000: 137) señalan que

[...] el aprendizaje de la escritura se logra solo escribiendo, lo cual significa que la producción escrita debe ser considerada como la meta y el instrumento para aprender a escribir. La escritura es una de las cuestiones esenciales en la institución escolar en la medida que tanto desde las áreas de lengua como de las demás materias se promueve su uso para aprender a escribir.

El modelo de Secuencias Didácticas (SD) propuesto por Camps *et al.* (2000: 137) se basa en cuatro principios fundamentales:

- El desarrollo de objetivos de aprendizaje específicos relacionados con el género discursivo sobre lo que trabajarán los alumnos.
- La inserción de las tareas de redacción en situaciones comunicativas reales. Quien escribe debe poseer una intención, un lector y un contexto en el que se situará el texto a elaborar.
- La necesidad de promover situaciones interactivas durante el proceso de redacción.
- La atención a los modelos sociales. El hecho de brindar a los estudiantes modelos de escritura no persigue su imitación sino su reconocimiento como instrumentos sociales”.

Serafini (1997: 181) señala que los profesores, en general, nos ocupamos de usar la redacción como única forma de escritura sin desarrollar una didáctica específica y agrega, además, que:

Durante la corrección hacemos anotaciones sobre la redacción, con frecuencia marginales, que se refieren a la forma, a la sintaxis, a la puntuación, a la gramática; en lo que se refiere al contenido y a la estructura del texto nos limitamos a hacer comentarios genéricos pero raramente intervenimos en el cuerpo del texto mostrando, por ejemplo, cómo se podría mejorar la organización.

En tal sentido, Serafini (1997: 182) señala seis aproximaciones didácticas sobre la composición:

- a) Aproximación por imitación: una buena manera de aprender a escribir es siguiendo el ejemplo de quienes escriben bien.
- b) Aproximación a la composición como proceso: la composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores; de una versión y de revisión.
- c) La aproximación por experiencia: el resultado de un texto está ligado al uso de experiencias y sentimientos personales por parte del autor.
- d) La aproximación retórica: subraya la importancia del contexto comunicativo.
- e) La aproximación epistémica: ve la actividad como un instrumento para organizar sensaciones, ideas, hechos, y, por lo tanto, conocer y entender.
- f) La aproximación por conversación: subraya la importancia de una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el profesor que sustituya la escasa relación que existe en la corrección de los escritos habituales.

Además de las aproximaciones expuestas, Serafini (1997: 183-186) propone diez principios que se han de tener en cuenta en la didáctica de la composición:

- a) Un escrito es el producto de operaciones elementales.
- b) El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección.
- c) Se deben usar muchos tipos de escritos. El estudiante debe familiarizarse con las técnicas de redacción de muchos tipos de escritura.
- d) Se deben usar muchos destinatarios y muchos fines.
- e) Se debe escribir frecuentemente.
- f) Se deben usar temas y contextos reales.
- g) Se deben usar modelos de escritos.
- h) Es poco útil el estudio sistémico de la gramática.
- i) Es necesario hacer varias versiones de un escrito.

- j) Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios.

Enseñar a escribir no es tarea fácil; por tal razón, hay que enseñarlo. Álvarez Angulo (2010: 81) sostiene que los estudiantes, cuando escriben, se enfrentan a numerosas dificultades, entre ellas señala:

- a) contextualizar el proyecto de escritura en función de la consigna del profesor o su propia intención;
- b) elaborar los contenidos temáticos que piensa desarrollar en el texto;
- c) elegir un tipo de discurso en función de los textos sociales que conoce;
- d) planificar globalmente la organización;
- e) articular las diferentes partes del texto;
- f) conectar las palabras y las frases;
- g) asegurar la continuidad del sentido conjunto del texto;
- h) modalizar las acciones en función de la perspectiva enunciativa adoptada.

Además de los citados, Álvarez Angulo (2000: 82) enuncia otro tipo de dificultades relacionadas con los procesos de planificación, redacción, revisión y edición del escrito con todos los aspectos que estas actividades implican, para lo cual se hace necesario el acompañamiento de los profesores dado que enseñar a escribir y aprender a escribir supone la concepción de la escritura como un proceso “holístico”, “como un todo dinámico y complejo de usos, de representación de operaciones y de saberes, que contempla aspectos sociológicos y cognitivos, pragmáticos y lingüísticos, y didácticos” (Álvarez Angulo, 2000: 85).

En relación con los proyectos de escritura y las secuencias didácticas que en estos convergen, el autor en cuestión define el proyecto de escritura como “un plan de trabajo libremente escogido, mediante el que se pretende hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que hacer” (Álvarez Angulo, 2000: 91). En relación con las secuencias didácticas que se desarrollan en dicho proyecto, señala que estas “consisten en desarrollar prácticas académicas que atiendan al proceso individual y a los intereses de los estudiantes mediante una metodología activa y participativa que favorece la construcción del conocimiento y fomenta la competencia comunicativa” (Álvarez Angulo, 2000: 92-93), y más adelante agrega que:

[...] la secuencia didáctica consiste en diseñar los diferentes aspectos que intervienen en la destreza de la escritura y que deben ser expresamente enseñado [...] la creación y la puesta en práctica de secuencias didácticas para la realización de proyectos de escritura parte de centros de interés de los alumnos, de situaciones problemáticas, de tareas prácticas; integra las diferentes áreas del conocimiento y sitúa los aprendizajes en un contexto.

Finalmente, de acuerdo con la propuesta de Álvarez Angulo (2000: 93), los proyectos de escritura, además de permitirles a los alumnos aprender a escribir de manera significativa y situada,

[...] integran actividades en torno a un propósito central que se lleva a cabo mediante secuencias didácticas que atienden al proceso individual del aprendizaje y a los intereses de los estudiantes mediante una metodología activa y participativa que favorece la construcción del conocimiento y fomenta la competencia comunicativa. Se asienta en los siguientes supuestos:

- a) escribir es una habilidad social compleja.
- b) diseñar y llevar a cabo situaciones de escritura reales, con sentido.
- c) escribir, como cualquier otra actividad humana, tiene una finalidad social en la que el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento.
- d) dominar actividades específicas para llevar a cabo la actividad global ya que escribir un texto supone encontrarse con numerosas dificultades que es preciso resolver a lo largo del proceso de escritura.
- e) partir de la hipótesis de que explicitar los procesos cognitivos y las peculiaridades esquemáticas, textuales y lingüísticas de cada género discursivo, tarea que llevan a cabo los modelos de producción textual o teorías de la escritura, contribuye a mejorar los textos que producen los alumnos tras la intervención didáctica en las aulas.
- f) integrar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer), con el propósito de favorecer la competencia en comunicación lingüística (Álvarez Angulo, 2000: 96).

La metodología propuesta por Álvarez Angulo (2000: 97) para la elaboración de secuencias didácticas para la composición de proyectos de escritura se sustenta, según él, en los siguientes principios:

- Se organiza a partir de un centro de interés de los alumnos, de una situación problemática o de una tarea práctica.
- Se parte de los conocimientos previos del alumno. El alumno sabe cosas y es importante conocer sus experiencias de cara a fomentar su desarrollo cognitivo.
- Se fomenta la participación activa de los alumnos y la interacción en el aula.
- Se implica al alumnado en los procesos de aprendizaje.
- Se integran las diferentes materias del currículo.
- Se contextualizan los aprendizajes y se justifica la relación de las partes y el todo.
- Se requiere de un profesorado que motive, oriente el trabajo personal y en grupo, modere las propuestas en común y las discusiones, guíe los procesos de producción y cree un clima que favorezca el aprendizaje.

Dicho proceso metodológico se articula, de acuerdo con Álvarez Angulo (2000: 97, 98), con las fases de la producción escrita: preparación, realización y evaluación. El primero se refiere a la toma de decisiones sobre la formulación del proyecto; la segunda, al análisis de textos de referencia y a la búsqueda de información y la tercera a la revisión de los textos con pautas de análisis muy bien planificadas.

1.9. Conclusiones del capítulo y aportes al desarrollo de la tesis

El conocimiento de la lengua y su adecuado uso contribuyen al desarrollo de las habilidades lingüísticas que un hablante puede tener. Escuchar, hablar, leer y escribir se constituyen en habilidades comunicativas que todo hablante debe dominar para desempeñarse de manera exitosa en cualquier contexto comunicativo. Es importante anotar que estas habilidades no funcionan de manera aislada, sino que se constituyen en un proceso dinámico de comunicación. En este contexto, el acto de escribir comprende desde el desarrollo de habilidades motrices hasta procesos reflexivos de planeación, producción y revisión de ideas encaminadas a la construcción de procesos cognitivos y metacognitivos (Escorcia, 2011, Ávilán, 2003).

Por otra parte, la competencia comunicativa, entendida como un subcomponente de una competencia lingüística mucho más general, se comprende, en este estudio, desde la perspectiva de Hymes (1972), quien hizo fuertes críticas a Chomsky (1965), por considerar

restrictivo su concepto de competencia. Hymes (1972) incluye en la competencia comunicativa el significado referencial y social del lenguaje. Lo anterior significa que la competencia comunicativa del hablante depende no solo del conocimiento que este tenga de la lengua, sino de su relación con los interlocutores, con las distintas situaciones comunicativas y con el contexto.

Se considera, también, el aporte de Canale y Swain (1996: 82), quienes sostienen que dicha competencia —la comunicativa— “se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad y tiene lugar en un contexto discursivo sociocultural; es un comportamiento orientado a un propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento”. Conforman la competencia comunicativa la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica.

La competencia discursiva, por su parte, se define desde la perspectiva de Andueza (2011: 56, 92) como “la capacidad que tienen los hablantes de producir y entender textos orales y escritos”. Tal definición se sustenta en los trabajos de Canale (1995), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y Bachman (1995). Los géneros discursivos juegan, junto con la coherencia y la cohesión, un papel fundamental en los procesos de composición textual. En tal sentido, se constituyen de un conjunto de enunciados que los identifican y los diferencian dependiendo de la intención comunicativa del hablante y del contexto del discurso. Los géneros discursivos, ya sean primarios o secundarios, de acuerdo con Bajtín (1998: 3), pueden reflejar la individualidad del hablante y, en tal sentido, reflejar el estilo del hablante, escritor.

Escribir es un proceso cognitivo que requiere, como se señaló atrás, de actos reflexivos que permitan orientar la composición de los textos escritos. Por ello, aspectos tales como la planeación, la producción textual, la revisión y la evaluación de texto son necesarios en la escritura. En tal sentido, los borradores son parte de una actividad que refleja ese siempre volver sobre lo escrito para revisar, corregir, rehacer, etc.; todo ello con el propósito de que la intención y el contexto del discurso se cumplan.

Lo anterior significa que en la universidad se hace necesario promover la escritura como una actividad epistémica de construcción y generación de conocimiento. A los

estudiantes, en consecuencia, se les deben enseñar estrategias orientadas a comprender y seguir los componentes enunciados. Este proceso se ha de llevar acabo siempre con el acompañamiento de los docentes, dado que escribir es una actividad holística en la que muchos factores están en constante interrelación. En efecto, es fundamental revisar, en todos los niveles de formación —no solo en el nivel universitario— los procesos de enseñanza y evaluación de la escritura y vincular a esos procesos dispositivos acordes con los nuevos tiempos.

En esta tesis doctoral consideramos que el texto es un producto no acabado tanto desde la perspectiva paradigmática como sintagmática. El texto es el resultado de una intencionalidad comunicativa del hablante-oyente, escritor-lector. Si concebimos la comunicación como una actividad humana, esta surge, entonces, como una acción dinámica en la que el mensaje —el texto— es a la vez producto y proceso; es producto en el sentido de que es resultado de un acto de pensamiento, o de la actividad lingüística del hombre en donde la triada pensamiento, lenguaje y realidad se conjugan para hacer posible el acto comunicativo, y es proceso en el sentido de que es inacabado. No hay textos definitivos, son una suma de borradores en los cuales hay siempre algo que agregar, algo que corregir, algo que borrar.

Por ello, no es apropiado, como señala Blanche-Benveniste (1998: 16), exigir “a los alumnos, inexpertos en el arte de la escritura, los mismos niveles que tienen los textos impresos [...] al hacerlo, se está ignorando el gran trabajo que se les impone; no solo el trabajo de escritor, sino el de asumir una nueva tarea como lector. La lectura de corrección implica una relectura y no solo una lectura, centrarse en la letra y no solo en el sentido como se hacía para comprender el texto”.

Para terminar, situamos en este contexto teórico nuestra tesis doctoral. Reconocemos que los estudios lingüísticos cumplen un papel sistémico y multifuncional en los procesos comunicativos, en los cuales la escritura se erige como el logos a partir del cual moldeamos el conocimiento diverso sobre el mundo y lo hacemos no solo posible, sino transformador. Con este respaldo teórico, también, hemos orientado todo nuestro proceso investigativo: en el diseño de los instrumentos de recolección de la información, encuesta,

entrevista y producciones escritas de los estudiantes; en el enfoque de las preguntas, de uno y otro instrumentos, orientadas a las fases del proceso de escritura (planeación, ejecución, revisión) como aspectos que validan que la escritura es un proceso, no un producto; en el posterior trabajo de campo donde se trabajó con los estudiantes, sujetos de nuestro estudio, hombres y mujeres de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, jóvenes entusiastas y siempre dispuestos a aprender; en el análisis y la interpretación de los instrumentos aplicados para la recolección de la información y en la propuesta de intervención que se ha planteado relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Lo anterior se debe a que los estudios que se han realizado en Colombia sobre lectura y escritura, como se verá en el capítulo II, muestran que el énfasis se centra en la enseñanza de la lectura y se descuida o se trata de manera superficial la parte escrita. En tal sentido, Camargo Martínez *et al.* (2008: 54) señalan, entre otros aspectos, que “en Colombia la escritura académica se exige pero no se enseña”. Lo anterior deviene de la difundida concepción, en contextos académicos, de que los problemas de composición escrita son de los estudiantes. Se ignora, o no se acepta, que en los problemas de producción escrita que presentan los estudiantes a nivel universitario confluyen desde concepciones erradas de lo que significa escribir por parte de los profesores de lengua, hasta estrategias didácticas inapropiadas. No obstante, pareciera que dichos problemas surgen de la manera errada como instituciones educativas y profesores interpretamos muchas de las políticas educativas.

En efecto, el sistema educativo colombiano, particularmente a nivel universitario, con la ley 30 de 1992 (p. 5) el Ministerio de Educación Nacional (MEN), otorga autonomía a las universidades en sus procesos de formación. Este hecho permite que a finales de los años 80 y 90 varias universidades colombianas integren en sus currículos asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura. Muchas de las razones obedecieron a la carencia que presentaban los estudiantes en el uso de competencias comunicativas al ingresar a la universidad.

Ya la con la ley 115 de 1994, la lectura y la escritura adquieren un rol importante en los procesos de formación. Esto es debido a las pruebas nacionales e internacionales que se empezaron a implementar en Colombia con el objeto de evaluar la calidad de la educación. No obstante, la enseñanza de la lectura y la escritura, si bien ha pasado por diversos enfoques pedagógicos y didácticos, aún hoy se sigue considerando dentro de los planes de formación como parte del desarrollo de competencias genéricas y como parte de la formación integral de los estudiantes, mas no como prácticas epistémicas específicas de los campos disciplinares.

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

En este capítulo analizaremos la manera como se concibe la enseñanza de la producción escrita en el sistema educativo colombiano. Para ello, trataremos el modo en que se enseña la escritura en el currículo en los distintos niveles educativos, tanto en los universitarios como en los no universitarios.

2.1. La enseñanza de la escritura en el sistema educativo colombiano en los niveles no universitarios: una primera aproximación

2.1.1. ¿Qué tipo de enseñanza aprendizaje de la escritura se promueve?

La enseñanza tanto a nivel universitario como no universitario en Colombia se rige a partir de los parámetros de orden normativo que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998).

Para el caso del sistema educativo no universitario se siguen los lineamientos curriculares que, de acuerdo con el MEN (artículo 76, 1998: 4), se conciben como "[...] un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...]".

En relación con la enseñanza de la escritura, que en Colombia corresponde al área de lengua castellana, denominada así a partir de la Ley 115 de 1994 (MEN, 1998: 2), los lineamientos buscan ofrecer algunas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en el desarrollo curricular de la asignatura. Resulta claro que no es competencia del MEN (1998) determinar el desarrollo curricular de una asignatura en particular; esto, finalmente, es competencia del centro educativo. Pero sí señala “caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje y se enmarca dentro de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación de 1994 y en el decreto 1860, en lo referente a nociones como currículo y evaluación” (MEN, 1998: 4).

Los lineamientos curriculares (MEN, 1998: 4) se sustentan, a nivel teórico, en “conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje”. El documento está organizado en cinco capítulos:

1. A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación.
2. Reflexiones sobre la relación currículo-Proyecto Educativo Institucional.
3. Concepción de lenguaje.
4. Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares.
5. Modelos de evaluación en lenguaje.

La enseñanza de la lengua castellana se sustenta en la concepción de lenguaje, competencia, ejes curriculares e indicadores. El lenguaje es entendido como “construcción de significado a través de múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (MEN, 1998: 24). Por su parte, las competencias se definen en “términos de capacidades con que un sujeto cuenta. Por tanto, estas competencias constituyen, fundamentalmente, unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar que el énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro el área de lenguaje” (MEN, 1998: 28).

En tal sentido, las competencias que se tienen en cuenta para la enseñanza de la escritura, de acuerdo con los lineamientos del MEN (1998: 29), son:

- Una competencia gramatical referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen

parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein (1977), códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Una competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Las competencias se fortalecen a través de las diferentes prácticas pedagógicas, algunas de las cuales son:

[...] la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional” (MEN, 1998: 29).

En relación con los ejes, se entiende que no solo sirven como referente del trabajo curricular, sino que a partir de estos se determinan los indicadores de logro. En efecto, los ejes según el MEN (1998: 30) son:

[...] un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido

a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

Para una mayor comprensión de lo citado, trataremos, en lo que sigue, cada uno de los ejes:

a) Eje relacionado con los procesos de construcción de sistemas de significación

Este eje se relaciona con el trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación. Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal (MEN, 1998: 30).

- Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación: [...] Lectura, escritura, oralidad, imagen. En este punto es importante la claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad.

- Un nivel de uso: Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje (MEN, 1998: 31).

- Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación. Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, serían parte del trabajo en este eje (MEN, 1998: 31).

- Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación: es decir, un nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas.

b) Un eje relacionado con los procesos de interpretación y producción de textos

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos (MEN, 1998: 36). Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras (MEN, 1998: 43); 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, descritas en el apartado anterior (MEN, 1998: 36).

- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con 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.

- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con 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 del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto (MEN, 1998:36).

Las categorías, de acuerdo con el MEN (1998: 39, 42, 44,47) que se consideran para el análisis de la producción escrita son:

- Nivel A: Coherencia y cohesión local

Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural.

- Nivel B: Coherencia global

Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

-Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo).

- Nivel D: Pragmática

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos, se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de

interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etc.

Este tipo de evaluación es holística porque no se enfoca únicamente a las informaciones obtenidas, sino que considera también la historia de los sujetos evaluados, con sus temores, aptitudes y contexto socio-cultural. Tampoco recae únicamente sobre el alumno, pues se extiende a la institución, los maestros, los modelos e instrumentos de evaluación.

2.1.2. La enseñanza de la producción escrita en los niveles educativos no universitarios en Colombia. Análisis de los programas

Es importante señalar que en Colombia el servicio educativo

[...] comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos de estructuras para alcanzar los objetivos de la educación (MEN, 2001).

La educación puede ser formal, no formal e informal. Es formal cuando

[...] se imparte en establecimientos educativos aprobados, según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos. Organizada en los niveles preescolar, básica, media y superior, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (MEN, 2001).

Es no formal cuando se trata de actualizar conocimientos sin sujeción al sistema de niveles y grados; finalmente, la educación informal se define como “el ámbito en que se realizan aprendizajes de manera libre y espontánea” (MEN, 2001). En Colombia, “la educación formal se organiza en cuatro niveles: Preescolar, Básica, Media y Superior. Los niveles son etapas del proceso de formación de la educación formal, con objetivos definidos por la Ley y se asumen socialmente como indicadores del grado de escolaridad alcanzado por un ciudadano” (MEN, 2001).

2.1.3. ¿Cómo están seleccionados, jerarquizados y expresados los contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura?

La enseñanza-aprendizaje de la escritura, en los niveles educativos no universitarios en Colombia, se expresa en términos de estándares básicos en competencias. “[...] los estándares han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización que identifican las columnas de los cuadros que aparecen más adelante”. Ellos son:

- Producción textual
- Comprensión e interpretación textual
- Literatura
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- Ética de la comunicación.

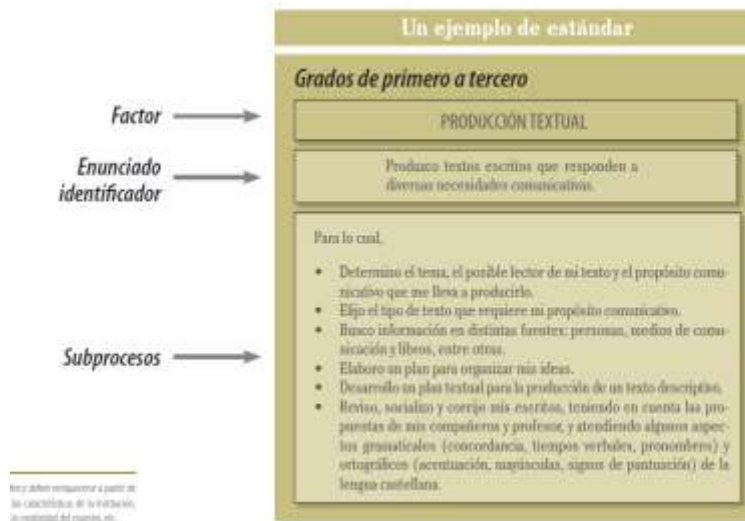
La organización de los estándares atiende a los lineamientos propuestos por el MEN para el área de Lengua Castellana de los niveles de formación básica. De esta manera, como señala el MEN (2006):

[...] Se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento.

En cuanto a la estructura de los estándares (factores, estándares y subprocesos), según el MEN (2006: 30),

Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. En los subprocesos básicos se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos¹¹, sí un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje.

Figura 1. Un ejemplo de estándar



MEN (2006)

Como los estándares han sido definidos por grupos de grados, de acuerdo con lo señalado arriba, la secuencialidad que se da en el proceso de producción textual se estructura como sigue:

i) De primero a tercero:

Al terminar el tercer grado el estudiante:

- Enunciado identificador: produce textos escritos que responden a diversas necesidades de comunicación.
- Subprocesos. Para lo cual:
 - a. Determina el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
 - b. Elije el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo.
 - c. Busca información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación, libros, entre otras.
 - d. Desarrolla un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
 - e. Revisa, socializa y corrige los escritos teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y de su profesor y atendiendo a algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

ii) De cuarto a quinto:

Al terminar el quinto grado el estudiante:

- Enunciado identificador: produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

- Subprocesos. Para lo cual:

a. Elige un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.

b. Diseña un plan para elaborar un texto informativo.

c. Produce la primera versión de un texto informativo atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita de la lengua castellana con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

d. Reescribe el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por el estudiante.

iii) De sexto a séptimo:

Al terminar el séptimo grado el estudiante:

- Enunciado identificador: produce textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establece nexos textuales y extratextuales.

- Subprocesos. Para lo cual:

a. Define una temática para la producción de un texto narrativo.

b. Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en el texto narrativo.

c. Elabora un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.

d. Produce una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con el entorno.

e. Reescribe el texto teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación).

iv) De octavo a noveno:

Al terminar el noveno grado, el estudiante:

- Enunciado identificador: produce textos escritos que evidencian el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.
- Subprocesos. Para lo cual:
 - a. Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos que así lo requieran.
 - b. Utiliza un texto explicativo para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes de acuerdo con las características de su interlocutor y con la intención que persigue al producir un texto.
 - c. Identifica estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.
 - d. Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
 - e. Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
 - f. Reescribe el texto a partir de su propia valoración y del efecto causado por este en sus interlocutores.

v) De décimo a undécimo:

Al terminar undécimo grado, el estudiante:

- Enunciado identificador: produce textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
- Subprocesos. Para lo cual:
 - a. Comprende el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
 - b. Desarrolla procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.
 - c. Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.
 - d. Evidencia en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de lengua y el control sobre el uso que hace de ellos en contextos comunicativos.

e. Produce ensayos de carácter argumentativo en los que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

2.2. La enseñanza de la escritura en el sistema educativo colombiano en los niveles universitarios

2.2.1. ¿Qué tipo de enseñanza aprendizaje se promueve?

En Colombia, de acuerdo con el MEN, la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. La educación superior es reglamentada por la Ley 30 de 1992, que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior —IES—, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza”. El artículo 19 de la misma ley señala que “son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (p. 3).

En relación con la autonomía universitaria, “la ley reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional (Ley 30 de 1992: 5).

La enseñanza de la escritura en el sistema universitario colombiano es prácticamente reciente. Hacia finales de los años 80 y, con mayor notoriedad, a finales de los años 90 varias universidades, atendiendo a la mencionada Ley, empezaron a integrar en sus currículos asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura. Las razones obedecieron, fundamentalmente, a las crecientes deficiencias que mostraban los estudiantes

que ingresaban a la Universidad en la escritura y la comprensión de los distintos textos académicos. De acuerdo con González Pinzón y Vega (2013: 196),

El posicionamiento que ha ganado el tema de la lectura y la escritura universitaria en Colombia, sin que necesariamente haya sido un proceso consciente y planeado, ha pasado por tres estadios en los últimos 25 años: los primeros esfuerzos por ubicar la lectura y la escritura dentro del terreno universitario están representados en el trabajo de dos unidades académicas en la Universidad Nacional de Colombia (U.N.): de una parte, el curso “Español instrumental” que desde el año 1984, impartió la Facultad de Ciencias Humanas (FCH – U.N.), tanto para la misma facultad como para otras que lo requirieran y, de otra, el curso “Comprensión y producción de textos” de la Facultad de Medicina creado a finales de la década de los 80.

Los cursos, como señalan las autoras, estaban orientados hacia la enseñanza formal de la lengua. Se trataba de enseñar a los estudiantes, particularmente en el campo de la escritura, a estructurar los textos atendiendo a reglas gramaticales y morfosintácticas. En tal sentido, no eran cursos orientados a incentivar a los estudiantes hacia la producción de textos académicos y científicos, “sino que, antes bien, estaban concebidos como cursos que brindaban herramientas básicas para la producción y comprensión en general, sin contenidos específicos” (González Pinzón y Vega, 2013: 196).

Los enfoques que primaron en la enseñanza de la escritura durante las décadas de los años 80 y 90 se sustentaron en el paradigma generativo- transformacional; la reflexión de la enseñanza desde la pragmática y la sociolingüística; la gramática del texto; el enfoque semántico comunicativo y el análisis del discurso. (González Pinzón y Vega, 2013: 197).

Por otra parte, la ley 115 de 1994, que replanteó la orientación que se le estaba dando a la educación en el país, se centró en el “rol que jugaba la lectura y la escritura en cada uno de los niveles de formación y de acuerdo con los resultados de evaluaciones masivas nacionales e internacionales (Saber, Icfes, Tims, Pisa, etc.)” (González Pinzón y Vega, 2013: 197).

En 1996 se crea la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, cuyo fin fue “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”; ya en la segunda década de los años noventa, se crea la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Actualmente, la Asociación

Colombiana de Universidades (ASCUN), la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLESS) y Fundalectura, son entidades que promueven el diálogo sobre lectura y escritura en la Universidad. Pese al fomento y desarrollo de procesos investigativos en Colombia en relación con la lectura y la escritura, actualmente, como indica Andrade Calderón (2009: 303), las investigaciones se centran más en la lectura que en la escritura y en “estudios sobre didácticas y prácticas e intervenciones pedagógicas en los estudiantes para mejorar los procesos de lectura y escritura”.

2.2.2. ¿Cómo se trata la escritura en el currículum educativo universitario en Colombia?

Con el propósito de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, muchas universidades han integrado la enseñanza de la lectura y la escritura en sus currículos, fundamentalmente, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. A este propósito en un estudio reciente, titulado “¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana?, en el que participaron investigadores de 17 universidades colombianas, se analizaron, entre otros aspectos, los programas de los cursos (415 programas) (syllabus o microcurrículos) que las universidades ofertaron en los años 2008-2009 como apoyo para los procesos de lectura y escritura. Los resultados generales, de acuerdo con el autor del artículo (Pérez Abril, 2013: 1), señalan que “las universidades sí se ocupan de fortalecer los procesos de lectura y escritura académica principalmente desde la oferta de lectura y escritura como competencias genéricas, mas no como prácticas epistémicas y disciplinas específicas”.

El estudio citado da cuenta también de que los cursos de lectura y escritura en las Universidades son ofrecidos “desde el interior de las carreras o desde las Facultades o departamentos de Lingüística, de Comunicación o lenguaje” (Pérez Abril, 2013: 7). Los resultados muestran que

la escritura está orientada a la escritura de ensayos, resúmenes e informes; más de la mitad de los cursos (52%) pertenecía al ciclo de fundamentación y el 81% fue de carácter obligatorio; el 83.7% se ofrecía desde las facultades o departamentos de lingüística de Comunicación o de lenguaje”. Por otro lado, la mayoría de los cursos se ocupan de la escritura y la lectura como competencias generales; es decir, no vinculados de modo directo con los campos disciplinares (22.9%). Esta cifra da cuenta de una tendencia de las

universidades estudiadas a concebir la lectura y la escritura como competencias generales y no como especificidades de los campos disciplinares (Pérez Abril, 2013: 15).

Habría que agregar a los resultados anteriores que el énfasis de los currículos sobre lectura y escritura se centra en la enseñanza de la lectura (análisis de textos, comprensión textual), descuidándose la parte escrita o tratándose de manera superficial.

Por otra parte, la investigación realizada por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), (Camargo Martínez, Uribe Álvarez, Caro Lopera y Castrillón, 2008) muestra el estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la Universidad colombiana. El estudio reseña 35 trabajos de investigación en los que se identifican “el problema, el reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, la explicitación de la metodología, y la presentación de los resultados” (Camargo Martínez *et al.*, 2008: 1).

Luego de analizar las distintas investigaciones, llaman la atención los resultados encontrados. En efecto, señalan que

La población sujeto de análisis se centra en los estudiantes (77%), frente a un 23% que focaliza a los profesores. Los grupos que participan en la muestra son de primero (75%) y segundo semestres (23%). La problemática evidenciada con mayor fuerza se relaciona con dos tópicos: las dificultades que presentan los estudiantes en el ámbito universitario para comprender y producir textos académicos 32%. Le siguen en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%). El desarrollo de competencias (10%); los aspectos actitudinales (8%); y la preocupación por los procesos (3%) (Camargo Martínez *et al.*, 2008: 54).

Los enfoques teóricos de las investigaciones realizadas, de acuerdo con Camargo Martínez *et al.* (2008: 54), van desde el enfoque lingüístico textual y el análisis del discurso hasta el enfoque sociocultural el cognitivo, el psicolingüístico, el constructivista y el semántico comunicativo.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, es importante citar algunas reflexiones:

Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación [...] La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos,

transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. (Camargo Martínez *et al.*, 2008:55).

Lo anterior significa que si bien existe una preocupación sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana, todavía se considera, en los ámbitos académicos, que el problema reside en los estudiantes y no en el sistema curricular de las universidades.

CAPÍTULO III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hace referencia a los objetivos y a la metodología que se ha seguido en el desarrollo de la tesis doctoral.

3.1. Objetivos y tipo de investigación

3.1.1. Objetivos generales de la investigación

Los objetivos de la tesis doctoral se centran en determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español, para, a partir de su análisis, proponer estrategias que mitiguen dichas dificultades.

3.1.2. Preguntas de investigación

En investigación, según Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (2000: 128), “el problema usualmente toma la forma de pregunta que indaga un aspecto de la realidad sobre el cual se quiere ampliar el nivel de comprensión alcanzado”; por ello, con el desarrollo de esta tesis doctoral tratamos de dar respuesta a tres preguntas:

- ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?
- ¿Cuáles son las razones por las cuales los estudiantes universitarios presentan dichas dificultades?
- ¿Qué tipo de estrategias podrían implementarse para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?

3.1.3. Definición de la orientación de la investigación

a) Estudio exploratorio

Los estudios exploratorios se caracterizan por el hecho de que su objetivo, de acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2008: 100), consiste en “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha

abordado antes”. Si bien en la Universidad de La Salle se han hecho investigaciones y se han escrito artículos, por parte de los profesores, que dan cuenta de la problemática existente, particularmente en los estudiantes, en relación con la lectura y con la escritura, no existe un estudio completo que trate, de manera concreta, sobre la enseñanza de la escritura en este centro de educación superior.

Por otra parte, los estudios exploratorios también se distinguen por el hecho de que permiten al investigador familiarizarse con fenómenos desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones o postulados.

b) Enfoque cualitativo

La investigación cualitativa se caracteriza por el hecho de que busca adentrarse en los comportamientos sociales. Desde la perspectiva de Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (2000: 109), “los investigadores que usan el método cualitativo buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica. Proponen un proceso inductivo que trate de dar sentido a la situación según la interpretación de los informantes, intentando no imponer preconceptos al problema analizado”. Por su parte, Galeano (2004: 16) la concibe como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con los otros actores sociales”.

De acuerdo con Galeano (2004: 29), son tres los momentos de la investigación cualitativa: exploración, focalización y profundización. La exploración “permite entrar en contacto con el problema que se investiga”. Por su parte, la focalización “centra el problema estableciendo relaciones con el contexto. Permite agrupar, clasificar, dar cuenta de la trama de nexos y relaciones, concretar aspectos o dimensiones, definir lo relevante e irrelevante”. Finalmente, la profundización “reconfigura el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías”.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se emplearon tres instrumentos: cuestionario (ver Anexo 1), entrevistas en profundidad (ver Anexo 2) y producciones escritas de los estudiantes (ver Anexo 3).

3.2.1. El cuestionario

De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2008: 310), el cuestionario consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Las preguntas en los cuestionarios se consideran de dos tipos: preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las preguntas cerradas, según Hernández Sampieri *et al.* (2008: 310), se caracterizan por el hecho de que “contienen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas”; por otra parte, “pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o pueden incluir varias opciones de respuesta”.

En cuanto a las preguntas abiertas, Hernández Sampieri *et al.* (2008: 314) señalan que estas “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado”. La elección de uno u otro tipo de preguntas depende del “grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, los tiempos que se disponga para codificar y si se requiere una respuesta más precisa o profundizar en alguna cuestión (Hernández Sampieri *et al.*, 2008: 316).

El cuestionario se aplicó a los informantes, en el desarrollo de nuestra tesis doctoral, previamente a la realización de las entrevistas en profundidad y tuvo como propósito conocer cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura del español. Los informantes son estudiantes, hombres y mujeres, que cursan el espacio académico de lectura y escritura de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública. La muestra fue de aproximadamente 50 personas.

Las preguntas del cuestionario fueron cerradas dicotómicas y con varias opciones de respuesta. Se plantearon atendiendo a las tres fases del proceso de escritura (ver tablas 2 y 3) con el objeto de determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español (ver Anexo 1).

3.2.2. La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se considera como un instrumento de recolección de información cualitativa. Taylor y Bogdan (2009: 195) la definen como “aquellos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias, situaciones, tal como lo expresa con sus propias palabras”.

Por otra parte, la entrevista en profundidad, siguiendo a Taylor y Bogdan (2009: 196), hace posible “estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve”. Algunas de las desventajas de la utilización de este instrumento, obedecen a que “en tanto medio de comunicación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier persona” (Taylor y Bogdan, 2009: 198).

La entrevista en profundidad se realizó una vez aplicado el cuestionario y sirvió, en el desarrollo de nuestra tesis doctoral, para conocer de cerca las perspectivas (el cómo y el porqué) de los informantes sobre las dificultades que se les presentan en la escritura del español. Los informantes son, como hemos dicho, estudiantes, hombres y mujeres, que cursan el espacio académico de lectura y escritura de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública.

Aunque el número de informantes, como se verá más adelante, es de 50, la entrevista en profundidad solo se realizó a una muestra representativa de dichos informantes, dado el trabajo que supone la transcripción y el posterior análisis de los materiales obtenidos y dada la naturaleza cualitativa de la investigación.

Por otra parte, las preguntas de la entrevista en profundidad fueron abiertas y buscaron que el estudiante cuente qué hace, cómo lo hace y por qué en el proceso de escritura. Las preguntas se hicieron atendiendo a una matriz que sirvió de apoyo para la entrevista. Dichas preguntas se formularon siguiendo las tres fases del proceso de escritura (ver Tablas 2 y 3); esto con el objeto de determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, de los programas de

Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español (ver Anexo 2).

3.2.3. El análisis de las producciones escritas por los estudiantes: parámetros seguidos

Se analizaron textos escritos por los estudiantes teniendo en cuenta las siguientes fases: planeación, ejecución y revisión de la producción escrita (ver Anexo 3).

A partir del seguimiento de este proceso, se determinaron los errores más frecuentes que cometen los estudiantes en la producción escrita.

3.3. Informantes

Los sujetos a quienes se aplicaron los instrumentos corresponden a los estudiantes de la Universidad de La Salle que ingresaron a cursar el segundo semestre (2015-II) en los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, tanto en la jornada diurna como en la jornada nocturna.

Se seleccionaron los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, porque:

- Forman parte de los diez programas⁷ y de las cinco Facultades de la Universidad de La Salle que, distintos a la Facultad de Ciencias de la Educación, programa en lengua castellana, inglés y francés y a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, ofrecen, en sus primeros semestres, un espacio académico orientado al aprendizaje y uso de la lengua castellana.
- En los procesos de redimensión curricular (actualización permanente de los planes de estudio) que entraron en vigor en el primer semestre de 2016, son los únicos programas que, hasta el momento, conservan en su plan de estudios el espacio académico de lectura y escritura, que para la actualización curricular se denominará “Argumentación”. Los demás, excepto la Facultad de Filosofía y Letras, con su programa de Filosofía, que tiene dos

⁷ La Universidad cuenta actualmente con ocho Facultades, 25 programas académicos y dos Departamentos, cada uno con un programa académico.

espacios académicos cuya finalidad es desarrollar competencias escriturales (argumentación I y argumentación II), lo han empezado a suprimir.

- Los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas conservan el espacio académico para el nuevo plan de estudios que empezó a regir en el primer semestre del 2016. El espacio académico cambia su denominación de Lectura y Escritura por Argumentación, por considerar que los estudiantes, además de su formación disciplinar, requieren del aprendizaje y uso apropiado de las cuatro habilidades comunicativas no solo para garantizar su éxito académico, sino, también, para su buen desempeño profesional.

- Los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas también fueron escogidos por la facilidad en el acceso — no era necesario ningún tipo de desplazamiento ni de la investigadora ni de los estudiantes dado que se encontraban en la misma sede de la Universidad— a los sujetos a quienes se les aplicarán los instrumentos de recogida de datos.

Finalmente, para la aplicación de los instrumentos de recogida de datos se tomó como población el total de los estudiantes, hombres y mujeres, inscritos (2015—II) en el espacio académico de “Lectura y Escritura” (de ambas jornadas) de los programas mencionados y se determinó una muestra intencional obedeciendo al enfoque de esta investigación (cualitativo). En tal sentido, se tomaron, en principio, 50 sujetos, pero, para el caso de las entrevistas en profundidad, la información se saturó en la entrevista número 10. Por ello, la muestra para la entrevista fue de diez informantes. Al respecto, Hernández Sampieri *et al.* (2008: 563), citando a Mertens (2005), indica que en la indagación cualitativa “*el tamaño de la muestra no se fija a priori* (previamente a la recolección de los datos) sino que se establece un tipo de caso o unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos, pero la muestra final se conoce cuando los casos que van adicionándose no aportan información o datos novedosos (saturación de categorías)”.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis de la encuesta

4.1.1. Método de análisis

El método que se siguió para el análisis de la encuesta fue el descriptivo. El propósito fue determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español. Como se ha indicado anteriormente, la muestra fue de 50 estudiantes de segundo semestre, activos, hombres y mujeres, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle.

El cuestionario de la encuesta (ver Anexo 1) se organizó teniendo en cuenta las tres fases del proceso de escritura: 1) planeación, 2) ejecución y 3) revisión.

4.1.2. Variables y categorías de estudio

Las fases y variables de estudio correspondieron a algunos de los factores relacionados con las dificultades que presentan los estudiantes en la escritura del español. Por lo tanto, se seleccionaron las características sociodemográficas y las respuestas de las encuestas que tienen preguntas cerradas, dicotómicas y con varias opciones de respuesta, en sus tres fases.

Las variables sociodemográficas que se tuvieron en cuenta para el análisis fueron:

- Edad
- Sexo: hombre y mujer
- Estrato socioeconómico: 1, 2, 3 y 4
- Programa académico
- Jornada

También se analizaron las respuestas correspondientes a las tres fases y a cada una de las preguntas se le asignó un código⁸. Así:

Fase 1. Planeación: 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f, 1g (ver Anexo 1).

Fase 2. Ejecución: 2a, 2b, 2c, 2d, 2e.

3. Cuando escribe: 3 a, 3b, 3c, 3d.

Fase 3. Revisión

4. Cuando termina de escribir: 4 a 1, 4b1,4b2,4b3,4b4,4b5,4b6,4b7,4b8,4b9,4b10,4c

4.1.3. Análisis de estudio

Se realizaron análisis univariados y bivariados para encontrar prevalencias entre las variables y las fases de la encuesta.

Se realizó un análisis univariado en el cual se hizo la descripción de las variables de las características sociodemográficas y de cada pregunta de la encuesta. En el caso de variables cuantitativas, se calculó la media, la mediana y la desviación estándar. En las variables categóricas se calcularon las proporciones.

Así mismo, las variables de jornada se codificaron en diurna= 1 y nocturna=2; sexo mujer=1 y hombre=2; programa administración=1, contaduría=2.

Para el análisis bivariado se recodificó la variable estrato ya que la representatividad de las misma no era significativa, se unió estrato 1 y 2= 1; y, 3 y 4 =3-4.

También, para el análisis bivariado se agrupó la variable edad, ya que la representatividad no era significativa; en efecto, se agrupó como sigue 16-18; 19-21; 22 - 38.

⁸ El sistema de numeración que se presenta sigue el que se estableció para realizar el proceso de análisis (ver Tablas y Anexo 1).

Para el análisis bivariado se realizó el cálculo de las prevalencias de las variables sociodemográficas con las respuestas de las tres fases de la encuesta.

En la encuesta se codificaron las respuestas dicotómicas (respuestas a la pregunta 1, 3,4a, 4c) en: sí=1y no=2.

Para las respuestas de las preguntas número 2 y 4b, se tuvieron en cuenta los puntajes dados por los estudiantes y se tomaron las respuestas de mayor frecuencia y mayor puntaje, respectivamente.

Los análisis se realizaron en el programa *Excel*.

4.1.4. Análisis de los resultados de las encuestas

4.1.4.1. Características sociodemográficas de la población estudiada

En la Tabla 1 se encuentran las características sociodemográficas de los sujetos incluidos en el estudio. En ella se describe el comportamiento de los datos según las variables relacionadas con la pregunta de investigación.

Tabla 19. Características sociodemográficas de la población estudiada

Variables	n	% o media (ds)	Hombres % o media	Mujeres % o media
Edad en años	50	20.76 (4.19)	21.8(4.79)	20.44 (3.57)
Grupos de edad				
16 a 18 años	16	32%	28%	36%
19 a 21 años	21	42%	48%	28%
22 a 38 años	13	26%	24%	36%
Sexo				
Mujer	25	50%		
Hombre	25	50%		
Estrato socioeconómico				
1	4	8%	12%	4%
2	19	38%	48%	28%
3	24	48%	32%	64%
4	3	6%	8%	4%
Programa de				
Administración				
Empresas	27	54%	48%	60%
Contaduría Pública	23	46%	52%	40%
Jornada				

Diurna	19	38%	24%	52%
Nocturna	31	62%	76%	48%

Como ya hemos indicado, la muestra del estudio fue de 50 estudiantes de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, de la Universidad de La Salle, de los cuales el 50% fueron hombres y el 50% mujeres; con una media de 20.76 años entre ambos sexos. En las mujeres la media fue de 20.44 años y en los hombres, de 21.8 años.

Los datos sociodemográficos mostraron que, según grupo de edad, el 42% los participantes se encuentran entre los 19 a 21 años, el 32% entre los 16 a 18 años y el 26% entre los 22 a 38 años. Desagregado por sexo, según la muestra, de los hombres, el 28% se encuadra en el grupo de 16 a 18 años, el 48% en el grupo de 19 a 21 años y el 24% en el grupo de 22 a 38 años. En cuanto a las mujeres, el 36% corresponde al grupo de edad de 16 a 18 años, el 28%, al grupo de 19-21 años y el 35%, al grupo de 22 a 38 años.

En la variable estrato socioeconómico, la muestra estuvo representada en un 48% por el estrato 3; el 38% fue del estrato 2; el estrato 1 tuvo una representatividad del 8% y el estrato 4 en un 6%. Desagregado por sexo, las mujeres estuvieron representadas en un 64% por el estrato 3; el 28% fue del estrato 2; el estrato 1 y 4 tuvieron una representatividad de mujeres del 4%. En cuanto a los hombres, un 48% pertenecen al estrato 2; el 32% fue del estrato 3; el estrato 1 tuvo una representatividad del 12% y el estrato 8 en un 3%. El estrato socioeconómico 3 corresponde a un tipo de población denominada “de clase media”; en tanto que el estrato 2 agrupa a personas de estrato socioeconómico “bajo”.

Con respecto al programa de estudio, se encontró que el 60% de las mujeres estudian administración, frente al 48% de los hombres. Por su parte, el 40% de las mujeres estudia Contaduría, frente al 52% de los hombres. La diferencia porcentual por sexo da cuenta de una mayor presencia de mujeres en el programa de Administración de Empresas que en el programa de Contaduría Pública.

De acuerdo con la distribución en la jornada de estudio, el 62% de los estudiantes se corresponden con la jornada nocturna, mientras que el 38% eran de la jornada diurna.

Desagregado por sexo, el 52% de las mujeres estudiaban en la jornada diurna, frente a un 48% que lo hacían en la jornada nocturna. En el caso de los hombres, el 24% eran de la jornada diurna y el 76% de la jornada nocturna. Se puede observar, en consecuencia, que mientras el porcentaje de las mujeres que estudian en la jornada diurna y nocturna es muy similar, en el caso de los hombres hay una clara diferencia, muchos más estudian en la jornada nocturna que en la diurna.

4.1.4.2. Resultados generales

En la Tabla 20, los resultados muestran que en la Fase 1 de la encuesta, en relación con la preguntas de si el estudiante tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1a), un 88% contestó de forma afirmativa; así mismo, en relación con la pregunta de si los estudiantes piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b), un 54% contestó que sí; a su vez, a la pregunta de si se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) contestaron hacerlo en un 86%; finalmente, si piensan en los posibles argumentos que va a emplear para la sustentación de su tesis (1g), un 88% afirmó pensarlo.

También se observa en las preguntas 1c y 1d que el 58% y el 62%, de los estudiantes, respectivamente, no sigue un plan en el momento de escribir.

Por lo anterior podemos señalar, de acuerdo con la Tabla 20, que el 88% de los estudiantes tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1a), frente al 12%, que no lo tiene claro. Así mismo, el 54% piensa en sus posibles lectores (1b), mientras que el 46% no hace. El 42% plantea una tesis (1c), frente al 58% que no lo hace. Por otra parte, 38% diseña un plan de escritura de acuerdo con la tesis (1d), frente al 62%, que no lo hace.

En este mismo orden de ideas, el 50% conoce de antemano el género textual que va a seguir (1e), frente al 50%, que no lo conoce. Por otra parte, el 86% se documenta antes de escribir sobre el tema (1f), frente al 14% que no lo hace y el 88% piensa en los posibles argumentos que va a emplear para sustentar la tesis (1g), frente al 12% que no piensa en ellos.

Es importante señalar, de acuerdo con los resultados, que los mayores problemas que se les presentan a los estudiantes son los siguientes:

- El 58% de los estudiantes no plantea una tesis (1c).
- El 62% de los estudiantes no diseña un plan de escritura (1d).
- El 50% no conoce el género textual sobre el cual va a escribir (1e).

Por otra parte, algunos otros datos son contradictorios. Por ejemplo, el 88% de los estudiantes piensa en los posibles argumentos que va a emplear para sustentar la tesis (1g); no obstante, el 58% de los estudiantes dice no hacerlo (1c).

En la Fase 2, en la pregunta 2b, el 52% de los estudiantes respondió que probablemente sí seguirían un plan de escritura previamente diseñado; el 38% contestó que definitivamente sí lo seguirían (2a) y un 10% no están seguros de seguir un plan de escritura (2c). Lo anterior significa que solamente el 38% definitivamente sí (2 a) seguirían un plan de escritura y el 10% no está seguro (2c).

Por otro lado, en relación con la pregunta 3, la prevalencia de los estudiantes que afirman conocer qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a) es de un 64%; por su parte, el 86% de los estudiantes se preocupa por el orden de las ideas (3b); el 90% se preocupa por el uso adecuado del español (3c) y el 54% de los estudiantes no consulta diccionarios o gramáticas cuando está escribiendo (3d). Notamos, en consecuencia, que a pesar de que el 64% de los estudiantes afirma conocer qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a), un porcentaje significativo, el 36%, afirma no conocerla. Por otra parte, un porcentaje representativo, el 54% no consulta diccionarios o gramáticas antes de escribir (3d).

Tabla 20. Resultados generales

Fase 1	Sí	No	Sí %	No %
1a	44	6	88	12
1b	27	23	54	46
1c	21	29	42	58
1d	19	31	38	62
1e	25	25	50	50
1f	43	7	86	14
1g	44	6	88	12

Fase 2				
	n	%		
2a	19	38		
2b	26	52		
2c	5	10		
2d	0	0		
2e	0	0		

	Sí	No	Sí %	No %
3a	32	18	64	36
3b	43	7	86	14
3c	45	5	90	10
3d	23	27	46	54

Fase 3				
	Sí	No	Sí %	No %
4a	45	5	90	10

	n	%		
4b1	206	6.84		
4b2	392	13.01		
4b3	329	10.92		
4b4	291	9.66		
4b5	202	6.71		
4b6	238	7.90		
4b7	340	11.29		
4b8	352	11.69		
4b9	352	11.69		
4b10	310	10.29		

	Sí	No	Sí %	No %
4c	42	8	84	16

En la tercera fase, el 90% de los estudiantes afirma leer varias veces su escrito y hacer ajustes de forma y de contenido (4 a), frente al 10% que no lo hace.

A los estudiantes lo que más le preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), con un 13,01%, seguido de la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 11.69%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 11.69%; la desorganización de las ideas (4b7), con el 11.29%; los errores gramaticales (4b3), con el 10.92%; los errores en la estructura del texto (por ejemplo, ausencia de introducción o de conclusión) (4b10), con el 10.29% y, lo que menos les preocupa son las ambigüedades (4b5), con el 6.71%.

Finalmente, un 84% de los encuestados confirma que revisa su escrito para corroborar que los problemas que calificó no aparezcan en la versión final del escrito (4c), mientras que un 16% afirma que no lo hace.

Notamos que, aunque la diferencia porcentual es mínima, los estudiantes consideran que, en el momento de escribir, presentan problemas ortográficos (4b2), de coherencia entre párrafos (4b9), de conexión entre oraciones (4b8), desorganización de ideas (4b7), gramaticales (4b3) y de estructuración del texto (4b10).

4.1.4.3. Resultados en relación con los grupos de edad

En la Tabla 21, los resultados muestran que en la fase 1 de la encuesta, a la pregunta de si el estudiante tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1a), la respuesta es afirmativa en un 100% para el grupo de 16-18 años, mientras que el de menor prevalencia es del grupo de 19-21 años (80.95%). Así mismo, los estudiantes que sí piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b) se corresponden con el 61.54% para el grupo de 22-38 años y con un 50% para el grupo de 16-18 años; los estudiantes que menos plantean una tesis en el momento de escribir (1c) y no diseñan una plan de escritura (1d) son los del grupo de 22-38 años con un 76.92% en ambos casos.

Por otro lado, quienes más conocen el género textual que van a seguir (1e) son los del grupo de 16-18 años (68.75%), y quienes menos lo conocen (1e), con un 69.90%, son los del grupo de 19-21 años. Los estudiantes que más se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) son los del grupo de 16-18 años, con un 93.75%, mientras que quienes menos realizan dicha acción (1f) son los del grupo de 19-21 años, con un 23.81%. Para finalizar con esta fase, los estudiantes que piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis (1g) son, en su mayoría, los del grupo de 19-21 años, con un 90.48%, y quienes menos lo hacen (1g) son los del grupo de 22-38 años, con un 15.38%.

Lo anterior significa que el 70.54% de los estudiantes, en los grupos de edad de 16-18 años, planea su escrito; mientras que el 29.46% de este mismo rango de edad no lo hace. Por otra parte, en el grupo de edad de 19-21 años, el 61.22% planea su escrito, frente al 38.78% que no lo hace. En cuanto al grupo de edad de 22-38 años, el 36.73% planea su

escrito y el 25.17% no lo hace. Los resultados muestran que los estudiantes que forman parte del grupo de edad de los 16-18 años son quienes más consideran los aspectos que se deben tener en cuenta para la planeación de su texto (70.54%), seguidos de los estudiantes del grupo de edad de 19-21 años, con el 61.22%.

En la Fase 2, el 62.5% de los estudiantes del grupo de edad de 16-18 años probablemente seguiría un plan de escritura previamente diseñado (2b). Del grupo de edad de 19-21 años, el 57.14% probablemente seguiría un plan de escritura previamente diseñado (2b). Por su parte, el 61.54% del grupo de edad de los 22-38 años definitivamente sí (2 a) seguiría un plan de escritura y el 12.5% del grupo de edad de 16-18 años no está seguro de seguir un plan escritura (2c).

Por lo anterior, podemos determinar que los porcentajes se distribuyen en tres opciones de respuestas de las cinco dadas (Ver Anexo 1): “definitivamente sí” (2 a); “probablemente sí” (2b) y “no estoy seguro (a)” (2c). Esta última presenta los menores valores porcentuales en todos los grupos de edad: para el grupo de edad de 16-18 años, el 12.5%; para el de 19-21, con el 9.52% y para el grupo de edad de 22-38 años, el 7.69%. Esto significa que los estudiantes definitivamente sí (2 a) y probablemente sí (2b) seguirían un plan de escritura en el momento de escribir.

Por otro lado, la prevalencia de los estudiantes que más conocen qué estructura seguir para dar orden a contenido del texto (3 a) es de un 81.25% para el grupo de 16-18 años; para el grupo de edad de 19-21 años es del 57.14%, frente a un 42.86 que afirma no saber qué estructura seguir (3 a); en el grupo de edad de 22-38 años, el 53.85% afirma conocer qué estructura seguir, frente al 46.15% que señala no conocerla. Por su parte, el 92.31% de los estudiantes pertenecientes al grupo de edad de los 22-38 años se preocupa por el orden de las ideas (3b) y quienes menos lo hacen (3b), con un 80.95%, son los del grupo de edad de 19-21 años.

Así mismo, los estudiantes que sí se preocupan por el uso adecuado del español (3c), con un 100%, son los del grupo de 22-38 años, y quienes menos se preocupan (3c), con un 81.25%, son los del grupo de edad de 16-18 años. Por su parte, los estudiantes que no consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d) corresponden al

grupo de edad de 19-21 años, con un 66.67%, y quienes más consultan (3d), con un 69.23%, son los del grupo de 22-38 años.

Por lo anterior, en relación con el punto 3 (cuando escribe), numeral que hace parte de la fase 2, y de acuerdo con el total porcentual dado por grupo de edad (ver Tabla 3), los estudiantes pertenecientes al grupo de edad de 22-38 años, con un 78.85%, son quienes mejor conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3a); se preocupan por el orden de las ideas (3b) y consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d). Les sigue el grupo de edad de 16-18 años, con el 73.44%, y el de 19-21, con el 65.48%.

Tabla 21. Resultado en relación con los grupos de edad

Fase 1 en relación grupos de edad

	16-18		19-21		22-38	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
1a	100%	0%	80.95%	19.05%	84.62%	15.38%
1b	50%	50%	52.38%	47.62%	61.54%	38.46%
1c	50%	50%	47.62%	52.38%	23.08%	76.92%
1d	43.75%	56.25%	42.86%	57.14%	23.08%	76.92%
1e	68.75%	31.25%	38.10%	61.90%	46.15%	53.85%
1f	93.75%	6.25%	76.19%	23.81%	92.31%	7.69%
1g	87.50%	12.50%	90.48%	9.52%	84.62%	15.38%
Total	70.54%	29.46%	61.22%	38.78%	36.73%	25.17%

Fase 2 en relación con grupos de edad

	16-18	19-21	22-38	Total
2a	25%	33.33%	61.54%	38%
2b	62.5%	57.14%	30.77%	52%
2c	12.5%	9.52%	7.69%	10%
2d	0%	0%	0%	0%
2e	0%	0%	0%	0%

	16-18		19-21		22-38	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
3a	81.25%	18.75%	57.14%	42.86%	53.85%	46.15%
3b	87.5%	12.5%	80.95%	19.05%	92.31%	7.69%
3c	81.25%	18.75%	90.48%	9.52%	100%	0%
3d	43.75%	56.25%	33.33%	66.67%	69.23%	30.77%
Total	73.44%	26.56%	65.48%	34.52%	78.85%	21.15%

Fase 3 en relación con la edad

	16-18		19-21		22-38	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
4a	100%	0%	90.48%	9.52%	92.31%	7.69%

	16-18	19-21	22-38	Total
4b1	7.70%	7.36%	5.02%	6.84%
4b2	14.56%	12.59%	11.92%	13.01%
4b3	10.44%	11.56%	10.54%	10.92%
4b4	9.28%	8.63%	11.79%	9.66%
4b5	7.28%	6.18%	6.90%	6.71%
4b6	6.75%	8.16%	8.91%	7.90%
4b7	11.81%	11.48%	10.41%	11.29%
4b8	11.81%	11.88%	11.29%	11.69%
4b9	11.29%	11.72%	12.17%	11.69%
4b10	9.07%	10.77%	11.04%	10.29%

Fase 3 en relación con edad

	16-18		19-21		22-38	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
4c	87.5%	12.5%	80.95%	19.05%	84.62%	15.38%

En la tercera fase, los estudiantes que leen varias veces su escrito y hacen ajustes de forma y de contenido (4 a), con un 100%, son los de los grupos de edad de 16-18 años, y quienes menos lo hacen (4 a), con un 90.48%, son los del grupo de edad de 19-21 años.

Los resultados muestran que a los estudiantes del grupo de edades de 16-18 años lo que más les preocupa son las faltas ortográficas (4b2), con el 14.56%; la organización de ideas (4b7), con el 11.56%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 11.81%.

Por su parte, para el grupo de edad entre 19-21 años, lo que más les preocupa son las faltas ortográficas (4b2), con el 12.59%; los errores gramaticales (4b3), con el 11.56%; la falta de conexión entre oraciones, con el 11.88%, y la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 11.72%.

En cuanto al grupo de edad de los 22-38 años, lo que más les preocupa es la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 12.17%; seguido de las faltas ortográficas (4b2), con

el 11.92%; el léxico poco preciso (4b4), con el 11.79% y la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 11.29%.

De acuerdo con los datos podemos observar que persisten los mismos aspectos que les preocupan a los estudiantes en el momento de escribir: faltas ortográficas (4b2); organización de ideas (4b7); falta de conexión entre oraciones (4b8); errores gramaticales (4b3); falta de conexión entre párrafos (4b9); no obstante, varían en orden de importancia dependiendo del grupo de edad.

Para finalizar, según el grupo de edad, el 87.5% de los estudiantes del grupo de edad de 16-18 años confirma que revisa sus escritos para corroborar que los problemas que calificó no aparezcan en la versión final de su escrito (4c), frente al 12.5% que no lo hace. Los mayores porcentajes, por grupos de edad que no revisan sus escritos (4c), según el grupo de edad son, el grupo de 19-21 años con el 19.05%; y el grupo de 22-38 años con el 15.38%.

A partir de los resultados podemos concluir que los estudiantes del grupo de edad de los 16-18 años son quienes, en un mayor porcentaje, 70.54%, afirman planear su escrito. En relación con la fase 2, los estudiantes pertenecientes al grupo de edad de 22-38 años, con un 78.85%, son quienes mejor conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3a); se preocupan por el orden de las ideas (3b) y consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d). Los estudiantes que mayores dificultades presentan en el momento de escribir (fases 1, 2 y 3) son los pertenecientes al grupo de edad de 19-21 años.

Lo anterior consideramos que se debe, fundamentalmente, a que los jóvenes que pertenecen al grupo de edad de 19-21 años, particularmente en Colombia, adquieren mayores y múltiples responsabilidades tales como estudio, trabajo y familia. Muchos de ellos empiezan a estudiar en la jornada diurna (donde se encuentra la población más joven, de 16-18 años) y, en un semestre o dos, se cambian a la jornada nocturna porque han encontrado un empleo que les permita costearse sus propios estudios y ayudar a sus padres económicamente. Es una población con mayor grado de inestabilidad en relación con el grupo de edad de 22-38 años; en efecto, no tienen un empleo fijo, se han aventurado a tener una familia sin planearla y no saben si estudiar o no. En tal sentido, su inestabilidad y las

múltiples actividades que tienen que asumir les impiden desarrollar sus actividades académicas con la dedicación y exigencia necesarias. Así que el espacio académico de “lectura y escritura”, al no considerarlo como un espacio de formación disciplinar, no es su prioridad.

4.1.4.4. Resultados en relación con el sexo

En la Tabla 22, los resultados muestran que en la fase 1 de la encuesta, en la pregunta de si el estudiante tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1 a), la respuesta es afirmativa en un 88% para ambos sexos. Por otra parte, a la pregunta de si los estudiantes piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b), el 52% de las mujeres y el 60% de los hombres respondieron afirmativamente. Por otra parte, el 64% de las mujeres no plantean una tesis en el momento de escribir (1c) y el 72% no diseña un plan de escritura (1d).

Por otro lado, el 68% de las mujeres frente al 64% de los hombres conocen el género textual que van a seguir (1e). Los estudiantes que más se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) son las mujeres, con un 96%; los hombres lo realizan en un 80%. Para finalizar con esta fase, el 100% de las mujeres afirma pensar en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis (1g), mientras que solo el 84% de los hombres lo hace.

El total porcentual de la fase 1 (ver Tabla 22) nos indica que quienes más afirman planear su texto son las mujeres, con un 66.86%; no obstante, la diferencia porcentual no es muy significativa en relación con los hombres, 63.43%. Es importante señalar los altos porcentajes de quienes afirman no planear su texto, el 33.14%, para las mujeres y el 36.57% para los hombres.

En la fase 2, en la pregunta 2b, el 56% de las mujeres probablemente sí seguiría un plan de escritura previamente diseñado, mientras que solo un 44% de los hombres probablemente sí (2b) seguirían un plan. Por su parte, el 40% de las mujeres y el 36% de los hombres definitivamente sí (2 a) seguiría con un plan en el momento de escribir (2c).

Finalmente, el 4% de las mujeres y el 20% de los hombres no están seguros de seguir un plan escritura en el momento de escribir (2c).

Por otro lado, la prevalencia de los estudiantes que conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a), es de un 68% para la mujeres, mientras que para los hombres es de un 56%. El 92% de las mujeres y el 76% de los hombres se preocupan por el orden de las ideas (3b). El 96% de las mujeres y el 80% de los hombres se preocupan por el uso adecuado del español (3c). El 48% de los hombres consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d), mientras que solo el 40% de las mujeres lo hace.

El total porcentual (ver Tabla 22) nos indica que el 74% de las mujeres y el 63.43% de los hombres conoce qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a); se preocupa por el orden de las ideas (3b); se preocupa por el uso adecuado del español (3c) y consulta diccionarios o gramáticas cuando está escribiendo (3d). No obstante, el 36.57% de los hombres y el 33.14% de las mujeres no considera los aspectos señalados.

Tabla 22. Resultados en relación con el sexo

Fase 1 en relación con el sexo

	Mujer		Hombre	
	Sí	No	Sí	No
1a	88%	12%	88%	12%
1b	52%	48%	60%	40%
1c	36%	64%	48%	52%
1d	28%	72%	48%	52%
1e	68%	32%	36%	64%
1f	96%	4%	80%	20%
1g	100%	0%	84%	16%
Total	66.86%	33.14%	63.43%	36.57%

Fase 2 en relación con el sexo

	Mujer	Hombre	Total
2a	40%	36%	38%
2b	56%	44%	50%
2c	4%	20%	12%
2d	0%	0%	0%
2e	0%	0%	0%

Fase 2 en relación con el sexo

	Mujer		Hombre	
	Sí	No	Sí	No
3a	68%	32%	56%	44%
3b	92%	8%	76%	24%
3c	96%	4%	80%	20%
3d	40%	60%	48%	52%
Total	74%	26%	65%	35%

Fase 3 en relación con el sexo

	Mujer		Hombre	
	Sí	No	Sí	No
4a	100%	0%	80%	20%

Fase 3 en relación con el sexo

	Mujer	Hombre	Total
4b1	6.68%	7.04%	6.87
4b2	12.38%	13.58%	13.01
4b3	11.18%	10.69%	10.92
4b4	9.70%	9.62%	9.66
4b5	5.77%	7.55%	6.71
4b6	7.52%	8.74%	8.17
4b7	12.80%	9.94%	11.29
4b8	11.74%	11.64%	11.69
4b9	11.53%	11.26%	11.39
4b10	10.69%	9.94%	10.29

Fase 3 en relación con el sexo

	Mujer %		Hombre %	
	Sí	No	Sí	No
4c	80	20	84	16

En la tercera fase, se observa que el 100% de las mujeres lee varias veces su escrito y hace ajustes de forma y de contenido (4 a), mientras que solo el 80% de los hombres lee varias veces su escrito y hace ajustes de forma y de contenido (4 a).

Los resultados muestran que a las mujeres los aspectos que más les preocupan en el momento de escribir son la desorganización de las ideas (4b7), 12.80%; las faltas ortográficas (4b2), 12.38%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), 11.74%; la falta de conexión entre párrafos (4b9), 11.53%. Por su parte, lo que más les preocupa a los hombres en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), 13.58%; la falta de conexión

entre oraciones (4b9), 11.64%; la falta de conexión entre párrafos (4b9), 11.26% y, finalmente, los errores gramaticales (4b3), 10.69%.

Notamos que tanto a las mujeres como a los hombres lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2); la falta de conexión entre oraciones (4b8); la falta de conexión entre párrafos (4b9); la desorganización de las ideas (4b7) y los errores gramaticales (4b3).

Para finalizar, según la variable sexo, el 84% de los hombres y el 80% de las mujeres confirman que los problemas que ha identificado no aparezcan en la versión final de su escrito (4c).

En conclusión, y de acuerdo con los resultados (ver Tabla 22), las mujeres son quienes menos problemas presentan en cada una de las fases (1, 2,3) que constituyen el proceso de escritura. Lo anterior puede ser porque muchas de las mujeres que estudian en los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública trabajan como secretarías, cajeras, recepcionistas, promotoras de eventos, entre otros; este tipo de trabajos les exige escribir constantemente (correos electrónicos, informes), razón por la cual ellas se preocupan un poco más por la escritura; no pasa lo mismo con los hombres, pues muchos de ellos se desempeñan en trabajos físicos o manuales.

4.1.4.5. Resultados en relación con el estrato socioeconómico

En la Tabla 23, los resultados muestran que en la fase 1 de la encuesta, en la pregunta de si el estudiante tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1 a), la respuesta es afirmativa en un 91.30% para el estrato 1-2 y un 85.19% para el estrato 3-4. Por otra parte, a la pregunta de si los estudiantes piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b), un 55.56% de los estudiantes del estrato 3-4 y un 52.17% del estrato 1-2 sí realizan esta planeación. Los estudiantes que menos plantean una tesis en el momento de escribir (1c) y no diseñan una plan de escritura (1d) son los estudiantes del estrato 3-4, mujeres, con un 59.26% y 62.96%, respectivamente.

Por otro lado, el 51.85% de los estudiantes del estrato socioeconómico 3-4, son quienes más conocen el género textual que van a seguir (1e) frente al 47.83% de los de

estrato 1-2. Por otra parte, el 92.59% de los estudiantes del estrato socioeconómico 3-4 son quienes más se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) y, con el mismo porcentaje, quienes piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis (1g), frente al 78.26% de los estudiantes del estrato 1-2 que se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) y el 82.61%, del mismo estrato, que piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar la tesis (1g).

Por lo anterior, de acuerdo con el total porcentual de la fase 1 (ver Tabla 23), el 75.8% de los estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos 3-4 afirman planear su escrito; le sigue, con el 62.11%, el estrato 1-2. Es importante señalar que el 37.89% de los estudiantes pertenecientes al estrato 1-2 y el 34.92% del estrato 3-4 afirman no planear su escrito.

En la Fase 2, el 60.87% de los estudiantes de estrato socioeconómico 1-2 probablemente sí (2b) seguirían un plan de escritura previamente diseñado, frente al 44.44% de los estudiantes de estrato 3-4. Por otro lado, el 21.74% del estrato 1-2, definitivamente sí (2 a) seguirían un plan en el momento de escribir, frente al 51.85% del estrato 3-4 y 17.39% de los estudiantes del estrato socioeconómico 1-2 no están seguros (2c) de seguir un plan, frente al escaso 13.70% del estrato 3-4.

Por otro lado, la prevalencia de los estudiantes que conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a) es de un 69.57% para el estrato 1-2 y un 59.26% para los de estrato 3-4. El 82.61% de los estudiantes del estrato 1-2 y el 88.89% de los estudiantes de estrato 3-4 se preocupan por el orden de las ideas (3b). El 82.61% de los estudiantes de estrato 1-2 y el 96.30% de estrato 3-4 se preocupan por el uso adecuado del español (3c). El 65.22% de los estudiantes de estrato 1-2 y el 44.44% de los estudiantes de estrato 3-4 no consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d).

No obstante, los resultados muestran que el 65.22% de los estratos 1-2 y el 44.44% pertenecientes a los estratos 3-4 no consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d). Por su parte, el 40.74% de los estratos 3-4 y el 30.43% de los estratos 1-2 no conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a).

El total porcentual para la fase 2 (ver Tabla 23) muestra que el 75% de los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos 3-4 y el 67.39% de los estratos 1-2 conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a); se preocupan por el orden de las ideas (3b); se preocupan por el uso adecuado del español (3c) y consultan diccionarios o gramáticas cuando está escribiendo (3d). Siguen siendo significativos los datos en relación con los estudiantes que no cumplen con los anteriores criterios. En efecto, para el estrato 1-2, el 37.89% y para el estrato 3-4, con el 34.92%, afirman no conocer qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a); no preocuparse por el orden de las ideas (3b); no preocuparse por el uso adecuado del español (3c) y no consultar diccionarios o gramáticas cuando está escribiendo(3d).

Tabla 23. Relación con el estrato socioeconómico

Fase 1 en relación con el estrato socioeconómico				
	1-2		3-4	
	Sí	No	Sí	No
1.a	91.30%	8.70%	85.19%	14.81%
1b	52.17%	47.83%	55.56%	44.44%
1c	43.48%	56.52%	40.74%	59.26%
1d	39.13%	60.87%	37.04%	62.96%
1e	47.83%	52.17%	51.85%	48.15%
1f	78.26%	21.74%	92.59%	7.41%
1g	82.61%	17.39%	92.59%	7.41%
Total	62.11%	37.89%	65.08%	34.92%

Fase 2 en relación con el estrato socioeconómico			
	1-2	3-4	Total %
2a	21.74%	51.85%	36.80
2b	60.87%	44.44%	52.66
2c	17.39%	3.70%	10.55
2d	0%	0%	0.00
2e	0%	0%	0.00

Fase 2 en relación con el estrato socioeconómico				
	1-2		3-4	
	Sí	No	Sí	No
3a	69.57%	30.43%	59.26%	40.74%
3b	82.61%	17.39%	88.89%	11.11%
3c	82.61%	17.39%	96.30%	3.70%
3d	34.78%	65.22%	55.56%	44.44%
Total	67.39%	32.61%	75%	25%

Fase 3 en relación con el estrato socioeconómico				
	1-2		3-4	
	Sí	No	Sí	No
4a	82.61%	17.39%	96.30%	3.70%

Fase 3 en relación con el estrato socioeconómico			
	1-2	3-4	Total %
4b1	7.78%	5.41%	6.59
4b2	12.19%	14.47%	13.33
4b3	10.54%	10.97%	10.76
4b4	10.03%	9.60%	9.81
4b5	7.87%	5.71%	6.79
4b6	8.21%	7.77%	7.99
4b7	10.37%	11.50%	10.94
4b8	11.58%	12.11%	11.85
4b9	12.01%	11.42%	11.72
4b10	9.42%	11.04%	10.23

Fase 3 en relación con el estrato socioeconómico				
	1-2		3-4	
	Sí	No	Sí	No
4c	78.26%	21.74%	88.89%	11.11%

En la tercera fase, el 96.30% de los estudiantes del estrato 3-4 lee varias veces su escrito (4 a), frente al 82.61% de los estudiantes del estrato 1-2.

Los resultados muestran que a los estudiantes que pertenecen al estrato 1-2 lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), con el 12.19%; la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 12.01%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 11.58%, y los errores gramaticales (4b3), con el 10.54%.

Por su parte, a los estudiantes de estrato socioeconómico 3-4 lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), con el 14.47%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 12.11%; la desorganización de las ideas (4b7), con el 11.50% y la falta de conexión entre párrafos (4b9) con el 11.42%.

Notamos entonces, a partir de los resultados, que tanto al estrato socioeconómico 1-2 como al 3-4 lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas, con un 12.19% y un 14.47%, respectivamente. Por otra parte, coinciden ambos estratos, 1-2 y 3-4, que los aspectos que más les preocupan en el momento de escribir son las faltas

ortográficas (4b2); la falta de conexión entre párrafos (4b9); la falta de conexión entre oraciones (4b8).

Para finalizar, el 88.89% de los estudiantes de estrato 3-4 y el 78.26% de los estudiantes de estrato 1-2 confirman que los problemas que han identificado no aparezcan en la versión final de su escrito.

En conclusión, y de acuerdo con los datos totales porcentuales (ver Tabla 23), podemos afirmar que quienes más problemas presentan en las distintas fases de escritura son los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1-2 y quienes menos problemas presentan son los de estrato 3.-4. Lo anterior se comprende dadas las inequidades en educación que persisten en Colombia, sobre todo para los más desfavorecidos social y económicamente.

4.1.4.6. Resultados en relación con el programa académico

En la Tabla 24, los resultados muestran que en la fase 1 de la encuesta, en relación con la pregunta de si el estudiante tiene claro el tema sobre el cual va a escribir (1 a), la respuesta es afirmativa en un 88.89% para los estudiantes de Administración de Empresas y en un 86.96% para quienes estudian Contaduría Pública. Por otra parte, el 59.26% de los estudiantes de Administración y el 47.83% de los estudiantes de Contaduría piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b). Además, el 59.26% de los estudiantes de Administración no plantea una tesis en el momento de escribir (1c) y el 66.67%, también de los estudiantes de administración, no diseñan una plan de escritura (1d).

Por otro lado, el 55.56% de los estudiantes de Administración son quienes más conocen el género textual que van a seguir (1e), frente al 43.48% de los estudiantes de contaduría. Los estudiantes que más se documentan antes de escribir sobre el tema (1f) y los que piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis (1g) son los de Contaduría, con un 91.30%, frente al 85.19% de los de Administración.

No obstante los anteriores resultados, es importante anotar que el 66.67% de los estudiantes de Administración de Empresas no diseña, de acuerdo con la tesis, un plan de escritura (1d) y el 59.26% no plantea una tesis (1c). Por su parte, el 52.53% de los

estudiantes de Contaduría no plantea una tesis (1c); este mismo porcentaje no diseña un plan de escritura (1d) ni se documenta antes de escribir sobre el tema (1f).

Si tenemos en cuenta el total porcentual de la fase 1 (ver Tabla 24), encontramos que el 63.98% de los estudiantes de Contaduría y el 63.49% de los estudiantes de Administración afirman planear su escrito. Siguen siendo significativos los porcentajes de quienes no lo hacen; en efecto, el 36.51% de los estudiantes de Administración y el 36.02% de los estudiantes de Contaduría afirman no hacerlo.

En la fase 2, en la pregunta, 2a, los estudiantes de Administración definitivamente sí y probablemente sí (2b) seguirían un plan en el momento de escribir, con un 48.15%; por otro lado, el 26.09% de los estudiantes de Contaduría, definitivamente sí (2 a) seguirían un plan en el momento de escribir y el 56.52%, probablemente sí (2b). Por otra parte, el 17.39% de los estudiantes de Contaduría y el 3.70% de los estudiantes de Administración, no están seguros (as) de seguir un plan en el momento de escribir (2c).

Por otro lado, la prevalencia de los estudiantes que conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a) es de un 62.96%, para los de Administración y de 73.91% de los estudiantes de Contaduría. El 96.30% de los estudiantes de Administración y el 73.91%, de los estudiantes de Contaduría, se preocupan por el orden de las ideas (3b). El 92.59% de los estudiantes de Administración y el 86.96% de los estudiantes de Contaduría se preocupan por el uso adecuado del español (3c). No obstante, el 55.56% de los estudiantes de Administración y el 52.17% de los estudiantes de Contaduría no consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d) y el 37.04% de los estudiantes de Administración y el 37.78% de los estudiantes de Contaduría no conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a).

Se observa a partir del total porcentual (ver Tabla 24) que el 74.07% de los estudiantes de Administración y el 68.48% de los estudiantes de Contaduría conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a); se preocupan por el orden de las ideas (3b); se preocupan por el uso adecuado del español (3c) y consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d), frente al 31.52% de los estudiantes de

Contaduría y el 25.93% de los estudiantes de Administración que no tienen en cuenta los aspectos enunciados en el momento de escribir.

Tabla 24. En relación con el programan académico

Fase 1 en relación con el programa académico

	Administración		Contaduría	
	Sí	No	Sí	No
1.a	88.89%	11.11%	86.96%	13.04%
1b	59.26%	40.74%	47.83%	52.17%
1c	40.74%	59.26%	43.48%	56.52%
1d	33.33%	66.67%	43.48%	56.52%
1e	55.56%	44.44%	43.48%	56.52%
1f	81.48%	18.52%	91.30%	8.70%
1g	85.19%	14.81%	91.30%	8.70%
Total	63.49%	36.51%	63.98%	36.02%

Fase 2 en relación con el programa académico

	Administración	Contaduría	Total %
2a	48.15%	26.09%	37.12
2b	48.15%	56.52%	52.33
2c	3.70%	17.39%	10.55
2d	0%	0%	0.00
2e	0%	0%	0.00

Fase 2 en relación con el programa académico

	Administración		Contaduría	
	Sí	No	Sí	No
3a	62.96%	37.04%	65.22%	34.78%
3b	96.30%	3.70%	73.91%	26.09%
3c	92.59%	7.41%	86.96%	13.04%
3d	44.44%	55.56%	47.83%	52.17%
Total	74.07	25.93	68.48	31.52

Fase 3 en relación con el programa académico

	Administración		Contaduría	
	Sí	No	Sí	No
4a	100%	0%	78.26%	21.74%

Fase 3 en relación con el programa académico

	Administración	Contaduría	Total %
4b1	6.20%	6.89%	6.55
4b2	12.78%	14.13%	13.46
4b3	10.91%	10.60%	10.76
4b4	10.01%	9.54%	9.78
4b5	6.50%	6.98%	6.74
4b6	8.89%	6.89%	7.89

4b7	10.84%	11.13%	10.98
4b8	12.11%	11.57%	11.84
4b9	11.21%	12.28%	11.74
4b10	10.54%	9.98%	10.26

Fase 3 en relación con el programa académico

	Administración		Contaduría	
	Sí	No	Sí	No
4c	92.59%	7.41%	73.91%	26.09%

En la tercera Fase, el 100% de los estudiantes de Administración y el 78.26% de los estudiantes de Contaduría, leen varias veces su escrito y le hacen ajustes de forma y de contenido (4 a).

Los resultados muestran que a los estudiantes de Administración lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), con el 12.78%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 12.11%; la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 11.21% y los errores gramaticales (4b3), con el 10.91%. Por otra parte, lo que más les preocupa a los estudiantes de Contaduría en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2) con el 14.13%; falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 12.28%; falta de conexión entre oraciones (4b8) con el 11.57% y la desorganización en las ideas (4b7) con el 11.13%.

Notamos, de acuerdo con los resultados, que a los estudiantes de ambos programas académicos (Administración y Contaduría) lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b1), con un 12.78% y un 14.13%, respectivamente y, se observa que coinciden en otros problemas con diferencias porcentuales mínimas como son: la falta de conexión entre oraciones (4b8); la falta de conexión entre párrafos (4b9) y los errores gramaticales (4b3).

Para finalizar, el 92.52% de los estudiantes de Administración y el 73.91% de los estudiantes de Contaduría confirman que los problemas que han calificado no aparezcan en la versión final de su escrito (4c).

A partir de los totales porcentuales (ver Tabla 24) se puede concluir que los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y de Contaduría Pública

presentan dificultades similares en el momento de planear su escrito; en la fase 2, relacionada con la ejecución y en la fase 3, que corresponde a la etapa de revisión, los estudiantes que menos problemas presentan son los de Administración de Empresas.

Lo anterior puede ser porque los estudiantes de Administración de Empresas tienen en su currículo espacios académicos teóricos que les exige escribir constantemente; no pasa lo mismo con los estudiantes de Contaduría, quienes se enfrentan, continuamente, con espacios académicos en los que solo se trabaja con números y con cifras.

4.1.4.7. Resultados en relación con la jornada de estudio

En la Tabla 25, los resultados muestran que en la Fase 1 de la encuesta, el 89.47% de los estudiantes del día y el 87.10% de los estudiantes de la noche tienen claro el tema sobre el cual van a escribir (1a); así mismo, el 52.63% de los estudiantes del día y el 54.84% de los estudiantes de la noche, piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b); por otra parte, el 84.21% de los estudiantes del día y el 90.32% de los estudiantes de la noche piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis (1g) y el 78.95% de los estudiantes del día y el 90.32% de los estudiantes de la noche se documentan antes de escribir sobre el tema (1f).

De acuerdo con los resultados, encontramos que los estudiantes que tienen una mayor prevalencia en no plantear una tesis en el momento de escribir (1c), son los de la jornada nocturna, con un 64.52% y quienes no diseñan una plan de escritura (1d), son los estudiantes del día, con un 63.16%, frente al 61.29% de los estudiantes de la noche. Así mismo, encontramos que el 47.37% de los estudiantes del día y el 45.16% de los estudiantes de la noche no piensan en su posible o en sus posibles lectores (1b).

Finalmente, de acuerdo con el total porcentual de la Fase 1 (ver Tabla 25) encontramos similitudes en los datos; en efecto, el 63.91% de los estudiantes del día y el 63.59% de los estudiantes de la noche afirma planear su escrito. Mientras que el 36.41% de los estudiantes de la noche y el 36.09% de los estudiantes del día, afirma no hacerlo.

En la Fase 2, en la pregunta, 2a, los estudiantes de la jornada diurna, con un 36.84%, definitivamente sí seguirían un plan en el momento de escribir y un 52.63%

probablemente sí (2b) seguirían un plan en el momento de escribir; por otro lado, el 38.71% de los estudiantes de la noche definitivamente sí (2 a) seguirían un plan en el momento de escribir y el 51.61% probablemente sí (2b) lo seguiría.

Por otro lado, la prevalencia de los estudiantes que conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a) es de un 78.95%, para los de la jornada diurna, y de un 54.85%, para los de la jornada nocturna. Los estudiantes del día que se preocupan por el orden de las ideas (3b) y por el uso adecuado del español (3c), corresponde al 97.74%. Por su parte, el 80.65% de los estudiantes de la noche se preocupan por el orden de las ideas (3b); mientras que el 87.10%, de esta misma jornada, se preocupa por el uso adecuado del español (3c).

No obstante los resultados anteriores, el 73.86% de los estudiantes de la jornada diurna y el 41.94% de los estudiantes de la noche, no consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d) y el 45.16% de los estudiantes de la noche, frente al 21.05% de los estudiantes del día, no conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a).

En relación con el total porcentual del punto 3 de la Fase 2, encontramos que el 73.68% de los estudiantes del día y el 70.16% de los estudiantes de la noche, conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto (3 a); se preocupan por el orden de las ideas (3b); se preocupan por el uso adecuado del español (3c) y consultan diccionarios o gramáticas cuando están escribiendo (3d). Por su parte, el 36.41% de los estudiantes de la noche y el 36.09% de los estudiantes del día, no tiene en cuenta los anteriores criterios en el momento de escribir.

Tabla 25. En relación con la jornada de estudio

Fase 1 en relación con la jornada de estudios				
	Diurna		Nocturna	
	Sí	No	Sí	No
1.a	89.47%	10.53%	87.10%	12.90%
1b	52.63%	47.37%	54.84%	45.16%
1c	52.63%	47.37%	35.48%	64.52%
1d	36.84%	63.16%	38.71%	61.29%
1e	52.63%	47.37%	48.39%	51.61%
1f	78.95%	21.05%	90.32%	9.68%

1g	84.21%	15.79%	90.32%	9.68%
Total	63.91%	36.09%	63.59%	36.41%

Fase 2 en relación con la jornada de estudios

	Diurna	Nocturna	Total%
2a	36.84%	38.71%	37.78
2b	52.63%	51.61%	52.12
2c	10.53%	9.68%	10.10
2d	0%	0%	0.00
2e	0%	0%	0.00

Fase 2 en relación con la jornada de estudios

	Diurna		Nocturna	
	Sí	No	Sí	No
3a	78.95%	21.05%	54.84%	45.16%
3b	94.74%	5.26%	80.65%	19.35%
3c	94.74%	5.26%	87.10%	12.90%
3d	26.32%	73.68%	58.06%	41.94%
Total	73.68%	26.32%	70.16%	29.84%

Fase 3 en relación con la jornada de estudios

	Diurna		Nocturna	
	Sí	No	Sí	No
4a	100%	0%	83.87%	16.13%

Fase 3 en relación con la jornada de estudios

	Diurna	Nocturna	Total%
4b1	7.32%	6.56%	6.94
4b2	12.33%	13.37%	12.85
4b3	11.21%	10.74%	10.98
4b4	8.90%	10.07%	9.48
4b5	5.93%	7.12%	6.53
4b6	7.41%	8.16%	7.79
4b7	12.97%	10.33%	11.65
4b8	12.33%	11.31%	11.82
4b9	11.86%	11.77%	11.82
4b10	9.73%	10.58%	10.16

Fase 3 en relación con la jornada de estudios

	Diurna		Nocturna	
	Sí	No	Sí	No
4c	94.74%	5.26%	77.42%	22.58%

En la tercera Fase, el 100% de los estudiantes de la jornada del día y el 83.87% de los estudiantes de la jornada de la noche, leen varias veces su escrito y le hacen ajustes de forma y de contenido (4 a).

Los resultados muestran que a los estudiantes de la jornada diurna lo que más les preocupa en el momento de escribir es la desorganización entre ideas (4b7), con el 12.97%; le sigue las faltas ortográficas (4b2) con el 12.33%; la falta de conexión entre oraciones (4b8), con el 12.33% y la falta de conexión entre párrafos, con el 11.86%. Por su parte, lo que más les preocupa a los estudiantes de la jornada nocturna en el momento de escribir son las faltas ortográficas (4b2), con un 13.37%; la falta de conexión entre párrafos (4b9), con el 11.77%; la falta de conexión entre oraciones ((4b8), con el 11.31%.

Notamos entonces que lo que más les preocupa tanto a los estudiantes de la jornada diurna como a los de la nocturna en el momento de escribir, son: las faltas ortográficas (4b2); la falta de conexión entre oraciones (4b8); la falta de conexión entre párrafos (4b9).

Finalmente, el 97.74% de los estudiantes del día y el 77.42% de los estudiantes de la noche confirman que los problemas que ha identificado no aparezcan en la versión final de su escrito (4c). Por otra parte, el 22.58% de los estudiantes de la noche y el 5.26% de los estudiantes del día, no verifican que los problemas calificados aparezcan en su escrito (4c).

De acuerdo con los resultados podemos concluir que, de acuerdo con la jornada, y según los totales porcentuales (ver Tabla 25), los estudiantes de la jornada diurna y los de la nocturna presentan los mismos problemas en el momento de planear su escrito. En relación con la fase 2, de ejecución, y la fase 3, de revisión, los estudiantes que menos problemas presentan son los de la jornada diurna.

Lo anterior puede presentarse porque los estudiantes de la jornada diurna no trabajan. En tal sentido, están dedicados al estudio de tiempo completo. No pasa lo mismo con los estudiantes de la noche quienes deben trabajar, estudiar y muchos de ellos cuidar de su familia.

4.2. Análisis e interpretación de las entrevistas

4.2.1. Metodología

Con el propósito de determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, Programas de Administración de Empresas y de Contaduría Pública, en la escritura del español, se usó la entrevista en profundidad con un cuestionado de 11 preguntas (ver Anexo 2) previamente elaborado. Las preguntas de la entrevista fueron abiertas y buscaron que el estudiante contara qué hace, cómo lo hace y por qué en el proceso de escritura. La organización de las preguntas se diseñó siguiendo las fases del proceso de escritura, planeación, ejecución y revisión del escrito.

La entrevista se aplicó a una muestra de 50 informantes, hombres y mujeres, estudiantes de segundo semestre de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, tanto de la jornada diurna como nocturna, de la Universidad de La Salle. Para grabar la entrevista se usó una grabadora de voz de alta resolución. La duración de las entrevistas osciló entre los 5'24'' y los 9'20''. El total de tiempo invertido en las entrevistas fue de 5h 52' 22''. Antes de iniciar la entrevista se indicó a los estudiantes su propósito y el uso que se le iba a dar. En el desarrollo, se trató de que los estudiantes fueran lo más espontáneos posible en sus respuestas. Por ello, hubo interrupciones mínimas por parte del entrevistador. Los entrevistados son jóvenes, hombres y mujeres, entre los 16 y 38 años de edad. Los jóvenes de 16-18 años corresponden a la población con más prevalencia. Es importante señalar que durante la entrevista se mostraron nerviosos; prueba de esto es el uso excesivo de muletillas, el balbuceo, el no terminar la palabra o la idea, la risa nerviosa, para la cual no utilizamos ningún signo de transcripción puesto que este fenómeno y los demás que he mencionado no son fundamentales para el propósito del estudio. Sin embargo, como se mostrará más adelante, se utilizaron algunos signos de transcripción con el objeto de aportar veracidad al proceso.

Por otra parte, los estudiantes entrevistados, a pesar de las dificultades de expresión oral que presentan —que pueden ser justificables por el nerviosismo del momento y que se pueden reflejar en la transcripción—, fueron directos con las respuestas. Esto significa que respondieron a cada una de las preguntas desde sus experiencias vividas y desde sus

conocimientos adquiridos hasta el momento. Debo, por supuesto, agradecer a cada uno de ellos, porque participaron en la entrevista de manera voluntaria y con un deseo de colaborar inmenso.

Hechas las entrevistas, y dado el alto volumen de datos, decidimos trabajar con una muestra de 10 informantes únicamente. Para ello, escuchamos detenidamente las entrevistas y evaluamos si había saturación o redundancia en la información a partir de este número. Como, en efecto, sucedió así, se decidió únicamente trabajar con 10 entrevistas, que se tomaron de manera aleatoria sin considerar aspectos sociodemográficos de los estudiantes que participaron en las mismas (ver anexo 3).

En efecto, la saturación de la información en investigación cualitativa,

[...] parte de la idea de que la información no es una propiedad que aparece por la composición de otras informaciones más particulares, sino que los sujetos sociales son totalidades indivisibles, complejas, y no intercambiables, y que son seleccionados porque cumplen en la investigación el papel de informadores y de patrones de información, al ser sujetos esencialmente (y no probabilísticamente) característicos de la realidad grupal a estudiar[...] añadir indiscriminadamente unidades no aumenta la calidad de la información, sino, muchas veces es redundante e incluso contraproducente al bloquear la capacidad de conocimiento razonable[...]" (Alonso, 2003: 106).

Por otra parte, consideramos la transcripción realizada, de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2000: 247), “como el primer paso para depurar la información, seleccionando cuidadosamente los datos más relevantes que reflejaran los propósitos del investigador”. Por ello, se tomaron las respuestas, en su totalidad, de cada una de las preguntas formuladas en la entrevista y se denominaron, para los propósitos del estudio, como “unidades de análisis”. Compartimos lo expresado por Bonilla y Rodríguez Sehk (2000: 246) acerca de que “ninguna transcripción es “perfecta” en el sentido de reproducir con fidelidad la realidad que se pretende capturar”. Transcribir es traducir una forma de expresión a otra; en nuestro caso, de la palabra oral a la escritura. Si bien buscamos ser lo más fieles posible a las voces de los informantes, seguramente no están reflejados en su totalidad todos los elementos que matizaron el momento de la entrevista.

Para determinar las categorías, se siguió el proceso de “comparación constante” que, de acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2008: 234), permite que el investigador vaya

“otorgando significados —por similitud y diferencia— a los segmentos transcritos (unidades de análisis) y descubriendo categorías”. En nuestro caso el proceso de construcción de sentido fue inductivo, dado que se siguió el proceso de análisis de contenido. El análisis de contenido, según Pardinás (2005: 102), se define como “la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer de ellos la información predominante o las tendencias manifiestas en esos documentos”; también consideramos, como análisis de contenido, “al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados basados en técnicas de medida” (Piñuel Raigada, 2002: 2). Por el enfoque de este estudio, se siguieron técnicas de medida cualitativas sustentadas en la relación de categorías; por su parte, consideramos las categorías como “ordenadores epistemológicos que dan sentido a los datos” (Galeano, 2009: 38) y que derivan, de acuerdo con Piñuel Raigada (2002: 10), “de las miradas, o lo que es más preciso, de las representaciones que permiten la mirada del objeto de análisis”.

Finalmente, en la transcripción, se tuvieron en cuenta algunos signos de los propuestos por Bassi Follari (2015) y algunos otros del sistema de códigos de transcripción del *Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües* (GREIP) de la Universidad Autònoma de Barcelona (ver Tabla 26).

Tabla 26. Sistema utilizado para la transcripción de las entrevistas

Símbolo y nombre	Uso
- Guion	Corte repentino de una palabra. Se usa en caso de palabras sin terminar por voluntad del hablante.
[()] doble paréntesis	Información no verbal o contextual.
(x) una equis en minúscula entre paréntesis	Balbuceo, duda, tartamudeo.
::: serie de dos puntos	Alargamiento de un sonido. Puede producirse al final o en medio de una palabra en incluye vocales y consonantes.
/ barra inclinada	Pausa corta
// dos barras inclinadas	Pausa media
< número de segundos > símbolos de mayor y menor	Pausa larga
<u>subrayado</u>	Énfasis en una palabra o en una sílaba

[] paréntesis cuadrado	Comentarios de quien transcribe el texto
PR: profesor	Profesor
E: estudiante	Estudiante
(e) ntonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta
///tres barras inclinadas	Final de la respuesta
(incomprensible)	Fragmentos incomprensibles. Ejemplo: yo creo que el aborto es (incomprensible, ¿un asesinato?)

Con base en Bassi Follari (2015) y en el sistema de códigos de transcripción del Group de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP) de la Universidad Autònoma de Barcelona

4.2.2. Estructuración de los datos

Con el propósito de organizar las unidades de análisis y determinar el sistema de categorías (subcategorías y categorías inclusivas), se diseñaron una serie de matrices con los siguientes criterios:

- La denominación de cada una de las matrices corresponde a un eje temático que se estableció a partir de cada una de las preguntas de la matriz de entrevista.
- De acuerdo con el eje temático, se dispusieron las unidades de análisis (segmentos transcritos).
- Se determinaron unas subcategorías que definimos como “pequeñas” categorías que surgieron de las unidades de análisis y que, al agruparse significativamente, dieron como resultado las categorías inclusivas.
- A partir de las subcategorías se plantearon, en términos de proposiciones, categorías inclusivas que precisamos como las más generales y significativas del conjunto de análisis. Estas resultaron del proceso de “comparación constante” de significados por similitud de las subcategorías.

Posteriormente, se diseñaron diagramas cualitativos con el objeto de mostrar las categorías inclusivas emanadas del proceso antes descrito. A partir de estos diagramas cualitativos se hizo la interpretación de las categorías en el contexto de las subcategorías y de las unidades de análisis transcritas. En la interpretación de los datos tuvimos en cuenta lo expresado por Bonilla y Rodríguez Sehk (2000: 269): “nos aseguramos de que la evidencia

sustentara nuestras interpretaciones, apoyándonos y ejemplificando con citas textuales consignadas en los datos”.

Finalmente, retomamos las categorías inclusivas encontradas y las organizamos en dos matrices, una que resume las categorías inclusivas encontradas con su respectiva interpretación (matriz 12) y la otra que las clasifica atendiendo a las tres fases del proceso de escritura, esto es, planeación, ejecución y revisión del escrito (matriz 13).

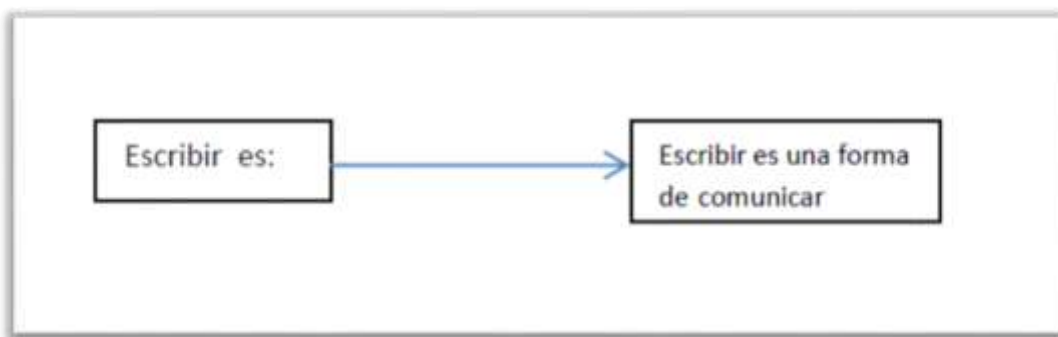
Matriz 1. Concepciones de lo que significa la escritura para los estudiantes

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Pues es como:: para mí significa/ colocar (x) o sea plasmar mis ideas en las palabras/más que todo es eso// o sea/ no soy de los que son amantes de copiar y pegar// PR: ¿ le gusta escribir? E: Sí//pero/ bueno/ sí me gusta pero se da uno cuenta con la profesora que::que no es lo que uno cree siempre//	a) Escribir es plasmar ideas.	
2)	E: Escribir//pues::/escribir/es:::como la forma de expresar/digamos que:: (x) (incomprensible ¿ahí uno?) refleja lo que está pensando/las ideas que tiene/y lo que quiere::sí/lo que quiere::expresar en forma de palabras//PR: ¿Le gusta escribir? E: sí::no es que me mate/pero:::pues igual:::aprender a escribir perfectamente porque:::pues:::hoy en día se requiere bastante//	b) Escribir es una forma de expresar. c) La escritura refleja el pensamiento.	
3)	E: Para mí escribir es una forma de:::comunicación//es la manera:::digamos en que nos expresamos cuando no tenemos la posibilidad/ de estar frente a frente con una persona//entonces es-//PR: ¿le gusta escribir? E: como pasatiempo:::no:::no lo utilizo porque no:::no tengo ese:::como se dice:::ese (x) digamos esa pasión como cuando uno dice voy a mirar televisión/o cuando personas dicen así:::no pero:::generalmente sí me gusta escribir/para:::uno ir sabiendo cuáles son sus déficits/en cuanto a la escritura//	d) Escribir es una forma de comunicación. e) Escribir es la manera como nos expresamos.	
4)	E: Em:::escribir:::expresar las ideas/expresar lo que queremos decir/mediante la escritura/em:::también de pronto recopilar información/que pueda ser útil/para algún:::trabajo/o para nuestra vida/cotidiana//PR: ¿Le gusta escribir? E: sí/sí me gusta y::: eh:::se me facilita/pero también dependiendo del tema/creo que hay temas que a uno le(x) se le facilitan/más y uno:::empieza a escribir y escribe y escribe//en cambio hay otros que no tanto/es como de pronto le cuesta a uno más//	f) Escribir significa expresar ideas.	
5)	E: Pues para mí escribir:::yo creo que va digamos en lo que uno quiere dar a conocer a la gente/no/o sea por medio de la escritura un o también digamos en algunos casos uno suele también como::mostrar qué piensa/ o:::qué siente también//digamos es como una manera también de:::de desahogarse/digámoslo así//eh:::por medio de la escritura uno:::dice cosas que de pronto:::por la parte oral uno no puede decir//PR: ¿le gusta escribir? E: < 3 > a veces/ de pronto:::cuando el tema es de	g) Escribir se relaciona con lo que se quiere dar a conocer a la gente.	

	interés/entonces como que suelo escribir/como:::como para expresar ideas/y ese tipo de cosas//		
6)	E: eh:::como plasmar las ideas que yo tengo/lo que yo siento/lo que yo:::pienso:::muchas veces escribo cuando estoy triste/cuando estoy contenta/también/eh:::le escribo a mi mamá/a mis hermanas/entonces::: pienso que escribir es como:::em:::salirme un poquito de muchas cosas/de mis problemas/ de mis cosas buenas/malas/y:::muchas veces escribo:::em:::como:::no sé cómo llamarlo/como:::textos/poemas/no sé/depende mi estado de ánimo// PR: ¿le gusta escribir? E: sí me gusta/no leo mucho porque a veces siento que me pierdo pero:::entonces:::sí me gusta escribir//	h) Escribir es plasmar ideas. i) Escribir es expresar lo que se siente.	
7)	E: Pues:::para mí escribir es como expresar/lo que uno siente:::<3>es:::como:::eh:::pues es importante para la vida/ porque si uno no sabe escribir/ es-//PR: ¿le gusta escribir? E: sí señora/sí me gusta escribir/escribo cosas que como se me vienen a la mente o:::o digamos:::antes escribía en un diario lo que me pasaba/digamos::: (incomprensible)//	j) Escribir es expresar lo que uno siente. k) Escribir es importante para la vida.	a. Escribir, para los estudiantes, es una forma de comunicar.
8)	E: Para mí escribir yo creo que es una forma de expresarse/eh::: o sea/ de cualquier cosa/que uno quiera/escribir es una manera de expresarse//PR: ¿le gusta escribir? E: sí me gusta escribir/ pues digamos que no lo hago muy seguido/pero:::cuando:::digamos:::me gusta el tema/sobre el que quiero escribir:::sí me gusta//	l) Escribir es una manera de expresarse.	
9)	E: Escribir:::pues:::escribir es expresar/ aunque::: no lo tengo tanto como una pasión/lo:::lo tengo no más como:::hacerlo lo necesario/no veo como la necesidad de escribir en todo momento/entonces:::-//PR: ¿le gusta escribir? E: pues no:::no es tan fundamental para mí/lo hago cuando toca/pero no es que sea mi hobby/por decirlo así//	m) Escribir es expresar.	
10)	E: Pues considero que escribir es fundamental/porque nos permite comunicar:::expresar nuestras ideas/mediante:::la escritura/a las demás personas/ya que:::digamos para algunas personas no es tan fácil comunicar sus ideas/de forma oral/entonces:::prefieren hacerlo de forma escrita/entonces abre como un canal de comunicación con esas personas//PR: ¿le gusta escribir? E: la:::la verdad no mucho/pero:::considero que es que debe ser importante/escribir y tener una buena escritura y una buena redacción//	n) Escribir es comunicar nuestras ideas.	

De acuerdo con la matriz 1, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 1) en relación con la concepción que los estudiantes tienen de la escritura:

Diagrama 1. Modelo cualitativo de lo que significa escribir para los estudiantes



De acuerdo con el diagrama 1, la categoría resultante es “Escribir es una forma de comunicar”:

Para los estudiantes la escritura es una forma de comunicación a través de la cual expresan su pensamiento, sus ideas y sus emociones. La consideran como unas de las formas de comunicación más importantes para la vida, incluso mucho más fácil de realizar que la palabra oral, pues en relación con esta sostienen que:

“[...]digamos para algunas personas no es tan fácil comunicar sus ideas/de forma oral/entonces:::prefieren hacerlo de forma escrita/entonces abre como un canal de comunicación con esas personas///” (informante: 10).

Es importante señalar que aunque son estudiantes de programas como Administración de Empresas y Contaduría Pública, usan la escritura como una forma de escapar de la cotidianidad. Saben que la escritura es un medio eficaz de expresión y lo usan en situaciones en las que se ven involucrados sus sentimientos más íntimos.

“[...]muchas veces escribo cuando estoy triste/cuando estoy contenta/también/eh:::le escribo a mi mamá/a mis hermanas/entonces::: pienso que escribir es como:::em:::salirme un poquito de muchas cosas/de mis problemas/ de mis cosas buenas/malas/y:::muchas veces escribo:::em:::como:::no sé cómo llamarlo/como:::textos/poemas/no sé/depende mi estado de ánimo///” (informante: 6).

Y aunque a muchos de ellos no les gusta escribir, consideran la escritura y el escribir bien como una necesidad importante para la vida y para la profesión. En efecto, en relación con la pregunta de si les gustaba escribir (ver matriz 1), muchos de ellos respondieron:

- “[...]la:::la verdad no mucho/pero:::considero que es que debe ser importante/escribir y tener una buena escritura y una buena redacción//”.

- “[...] pues no::no es tan fundamental para mí//lo hago cuando toca/pero no es que sea mi hobby/por decirlo así//”.
- “[...]a veces/ de pronto:::cuando el tema es de interés/entonces como que suelo escribir/como:::como para expresar ideas/y ese tipo de cosas//”.
- “[...]sí:::no es que me mate/pero:::pues igual:::aprender a escribir perfectamente porque:::pues:::hoy en día se requiere bastante//”.
- “[...]como pasatiempo:::no:::no lo utilizo porque no:::no tengo ese:::como se dice:::ese (x) digamos esa pasión como cuando uno dice voy a mirar televisión/o cuando personas dicen así:::no pero:::generalmente sí me gusta escribir/para:::uno ir sabiendo cuáles son sus déficits/en cuanto a la escritura//”.

A los estudiantes que manifestaron que les gusta escribir, afirman hacerlo mejor cuando el tema es de su interés y, como ellos afirman, “les gusta”. A propósito señalan:

- “[...]sí/sí me gusta y::: eh:::se me facilita/pero también dependiendo del tema/creo que hay temas que a uno le(x) se le facilitan/más y uno:::empieza a escribir y escribe y escribe//en cambio hay otros que no tanto/es como de pronto le cuesta a uno más//”.
- “[...] a veces/ de pronto:::cuando el tema es de interés/entonces como que suelo escribir/como:::como para expresar ideas/y ese tipo de cosas//”.
- “[...]sí me gusta escribir/ pues digamos que no lo hago muy seguido/pero:::cuando:::digamos:::me gusta el tema/sobre el que quiero escribir:::sí me gusta//”.

Por lo anterior, si bien escribir es una forma de comunicación, el escribir o no escribir depende, en buena medida, del gusto que tengan los estudiantes por ese medio de expresión. No obstante, es claro que escribir para los estudiantes entrevistados es una necesidad propia de su profesión.

Matriz 2. Concepciones de los estudiantes en relación con la escritura y su campo de conocimiento

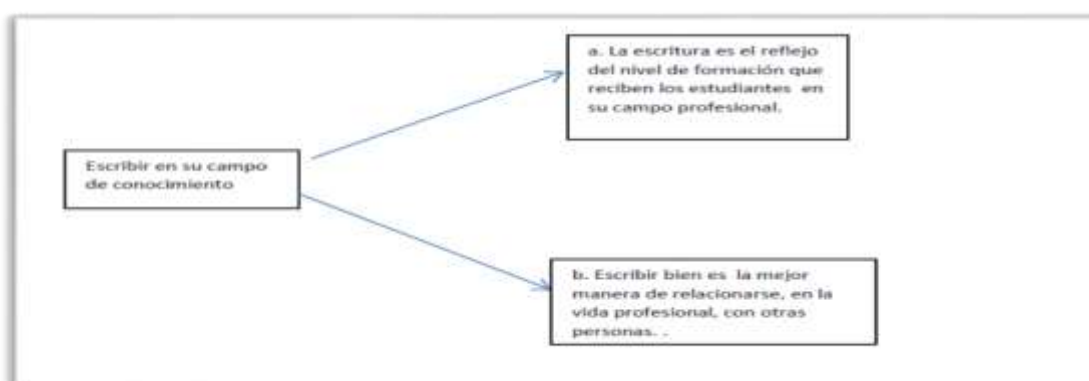
Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Pues por lo que me (he) dado cuenta en mi campo laboral es importante escribir porque uno tiene que/ o sea/para contabilidad se utiliza es para la toma de decisiones/y/ (x)pues uno tiene que plasmar eso y presentarlo a una gerencia/ a un administrador//entonces es importante porque uno no puede llegar con cualquier::: con cualquier:::respuesta o rescribir o escribir::: (incomprensible) cualquier estupidez o no redactándolo bien/ para mí eso es lo importante en el área de la contabilidad///	a) Escribir es importante en mi campo laboral, pues no se puede llegar con cualquier respuesta.	
2)	E: En contabilidad[pregunta]pues yo creo que:::que refleja:::como el profesionalismo de un contador/(incomprensible, ¿diría?)pues porque si uno escribe mal pues ahí ya::: (x)si se refleja que digamos esa	b) Escribir bien en mi campo de conocimiento refleja el profesionalismo. c) Escribir mal significa	

	persona no está como bien preparada para:::pues para lo que va a realizar///	que la persona no está muy bien preparada.	
3)	E: Por:::que:::como la profesora nos decía:::uno no es un buen profesional si no tiene:::digamos ese conocimiento en cuanto a escritura//pues uno no se puede llamar un profesional si no sabe ni escribir// (en)tonces de qué le sirve a uno saber de una cosa si no sabe de la otra/ahí más bien hay que tener equitatividad [ser equitativo] en cuanto a ambas cosas///	d) No se es buen profesional si no tiene conocimiento sobre la escritura. e) No se puede llamar profesional si no sabe escribir.	
4)	E: Porque pues::: digamos que para todo uno tiene que:::que tener una buena escritura/ porque eh:::normalmente las cosas que no se pueden decir eh:::así personalmente/entonces toca/ o un correo/o una carta/y pues si uno la lleva mal presentada pues:::obviamente nos e va a ver muy bien///	f) Para todo uno tiene que tener una buena escritura. g) No se ven muy bien las cosas mal escritas.	
5)	E: < 3 > yo creo que eso va digamos en lo que yo maneje/digamos en la la (x) en la parte o el área en la que yo me desempeñe/entonces yo creo que también va acorde la escritura/entonces digamos si yo:::voy a estar digamos en una parte de mercadeo/y tengo que dar/de pronto algún tipo de reporte/ de cómo está la situación o la producción/etcétera/etcétera/yo creo que eso va más digamos en ese caso/en el área en que yo me vaya a desempeñar como que también se va a desempeñar la escritura/no:::ya digamos en otra área ya como que:::voy a utilizar más las matemáticas/que no la escritura///	h) Escribir depende del área de desempeño. En unas se necesitará más de la escritura; así como en otras se necesita más de la matemática.	a. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional.
6)	E: Um:::para mí/por la cuestión de de(x) de pronto:::para mí escribir es como yo me expreso/entonces:::si yo me expreso bien/voy a escribir bien//y:::pues me pasó un caso muy curioso/pues porque en mi colegio la profesora de español era:::pues ya como:::se le cruzaban los cables por así decirlo/entonces no fue como muy:::muy como muy profesora// era como más:::hagan lo que ustedes puedan/hagan lo que quieran y ya//y:::eh:::pues yo antes hice un técnico/ [corrige]un tecnólogo y:::cuando empecé a trabajar fue complicado/para escribir un correo/yo trabajaba en un área donde:::era gente que salía de las mejores universidades//entonces:::enviar un correo sin una coma/sin saberlo redactar/para mí al principio fue muy difícil//de cualquier proceso aprendí/ de todo me fue muy bien/mi punto ahí/fueron los correos//de cómo redactarlos/cómo dar una información/pues muchas veces me tocaba hacerme pasar por mi jefe//porque ella no estaba/y:::hacer los correos / entonces:::muchas veces me tocaba escribirlos/y:::ver y analizar y analizar/y:::entonces:::ahí era como/como-///	i) Escribir es una forma de expresión. j) Escribir es un proceso difícil que requiere de análisis.	b. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse, en la vida profesional, con otras personas.
7)	E: Eh:::es importante porque:::eh:::pues:::digamos administración de empresas es muy relativo a exposiciones/que cartas/ que:::-/entonces si uno no sabe redactar/algo/ pues queda muy mal/igual la ortografía/como como que también cuenta mucho porque uno no da a entender lo que realmente se quiere decir///	k) Escribir es importante. No deja buena imagen el no saber hacerlo. l) No saber redactar no permite dar a entender lo que se quiere decir.	

8)	E: Yo creo que es importante escribir::digamos::pues en lo que llevo aquí en la universidad::yo creo que::es muy importante dar una muy buena información a los::/ sí/ a las personas// y si uno no escribe bien pues creo que se van a confundir y de pronto no entienden/digamos los balances que uno les dé no::no los van a entender//entonces yo creo que escribir es una buena forma para que::para que las personas entiendan pues toda la información financiera///	m) Es importante escribir. n) Es importante dar una buena información a las personas. o) Escribir es una buena forma para que las personas entiendan toda la información.
9)	E: Bueno/cero que::que el escribir también puede abrir varias puertas/no solo::o sea/más que todo en::en::en como las ideas que uno tiene nuevas/por decirlo así/uno lee y escribiendo puede sacar nuevas ideas/nuevas palabras/nuevos conocimientos que::que de pronto pueden ayudar//en algún momento para la actividad que se esté realizando///	p) Escribir abre puertas. q) Escribir ayuda a generar nuevas ideas, nuevos conocimientos.
10)	E: Como es administración de empresas/siempre hay que estar en constante::uso de informes/de::de documentos/y esas cosas que permitan::a las demás personas de un organización económica/eh::por deci(x) que comprendan nuestras ideas///	r) La escritura permite que las demás personas de una organización comprendan nuestras ideas.

De acuerdo con la matriz 2, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 2) en relación con la concepción que los estudiantes tienen en relación con la escritura y su campo de conocimiento.

Diagrama 2. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con la escritura y su campo de conocimiento



Las categorías establecidas de acuerdo con el diagrama 2 son:

a. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional.

Para los estudiantes la escritura es el reflejo del tipo de formación que reciben. Un buen profesional, según ellos, sabe escribir y no se concibe como tal a quien no lo sepa hacer. Muchos de los estudiantes entrevistados trabajan en el día y estudian en la noche y ellos han experimentado el hecho de tener que escribir un correo y no saber hacerlo. Un informante lo cuenta así:

[...] cuando empecé a trabajar fue complicado/para escribir un correo/yo trabajaba en un área donde::era gente que salía de las mejores universidades//entonces::enviar un correo sin una coma/sin saberlo redactar/para mí al principio fue muy difícil//de cualquier proceso aprendí/ de todo me fue muy bien/mi punto ahí/fueron los correos//de como redactarlos/cómo dar una información/pues muchas veces me tocaba hacerme pasar por mi jefe//porque ella no estaba/y::hacer los correos / entonces::muchas veces me tocaba escribirlos/y::ver y analizar y analizar/y::entonces::ahí era como/como-/// (informante: 6)

Los estudiantes tienen claro que si bien no en todas las áreas de desempeño la escritura juega un papel primordial, “[...]creo que eso va más digamos en ese caso/en el área en que yo me vaya a desempeñar como que también se va a desempeñar la escritura/no:::ya digamos en otra área ya como que::voy a utilizar más las matemáticas/que no la escritura///” (informante: 5), sí es muy necesaria dado que la escritura, como ellos mismos señalan: “[...] el escribir también puede abrir varias puertas/no solo:::o sea/más que todo en:::en:::en como las ideas que uno tiene nuevas/por decirlo así/uno lee y escribiendo puede sacar nuevas ideas/nuevas palabras/nuevos conocimientos que:::que de pronto pueden ayudar//en algún momento para la actividad que se esté realizando///” (informante: 9). Lo anterior significa que la vida profesional también está llena de retos en los que el escribir bien, que lleva implícito el comunicar bien, juega un papel fundamental.

b. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse, en la vida profesional, con otras personas.

La escritura es un medio de comunicación eficaz. En la vida profesional —y de esto son conscientes los estudiantes— la escritura es una herramienta de uso constante, se escribe desde un correo hasta complejos informes de gestión. De acuerdo con los estudiantes entrevistados, la escritura permite comunicar de una manera mucho más clara y efectiva nuestros mensajes a las personas con quienes trabajamos. Por ello, señalan que: “[...] si uno no sabe redactar/algo/ pues queda muy mal/igual la ortografía/como como que

también cuenta mucho porque uno no da a entender lo que realmente se quiere decir//” (informante: 7).

En este mismo sentido, algunos otros afirman que

- “[...]yo creo que::es muy importante dar una muy buena información a los::/ sí/ a las personas// y si uno no escribe bien pues creo que se van a confundir y de pronto no entienden/digamos los balances que uno les dé no::no los van a entender//entonces yo creo que escribir es una "buena forma para que::para que las personas entiendan pues toda la información financiera//” (informante:8) .

-“Como es administración de empresas/siempre hay que estar en constante::uso de informes/de::de documentos/y esas cosas que permitan::a las demás personas de un organización económica/eh::por deci(x) que comprendan nuestras ideas//” (informante 10).

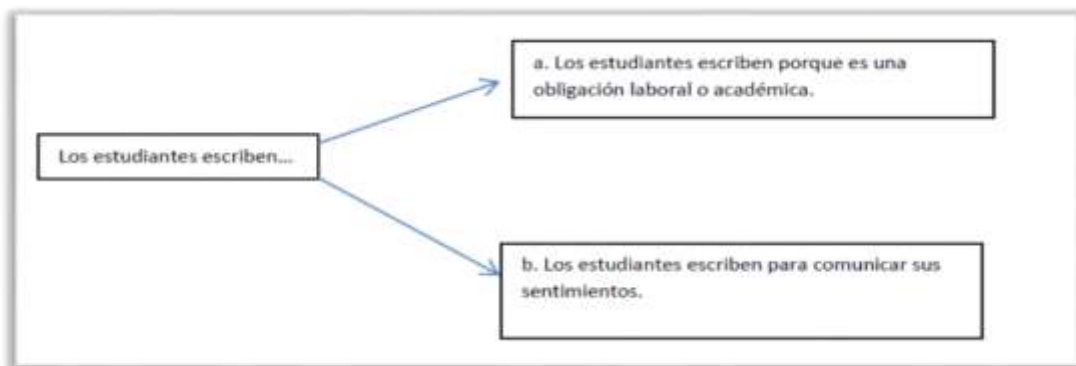
Matriz 3. Situaciones en las que suelen escribir los estudiantes

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Pues en este momento solo cuando lo amerita el (x)profe/ o sea, cuando me lo piden los profesores porque que es que la verdad <u>el tiempo</u> que yo tengo es <u>muy</u> reducido para escribir//entonces no/ lo hago es cuando los profesores(x)me gusta mucho/ pero::me queda muy complicado hacerlo//o sea/ mi tiempo no me da para hacerlo//	a) Cuando lo piden los profesores.	
2)	E: < 3 >eh::en qué situaciones académicas[pregunta] [o personales] pues::en lo personal no creo que sea escritor//como hay gente que digamos sí les gusta escribir sus poemas y::digamos::es como un hobby//pero no//yo lo veo solo como una cuestión académica//que cuando me colocan trabajos/pues ahí es cuando::pero como digamos hoy en día ahora se utiliza más es lo virtual/entonces creo que::que estamos perdiendo un poco la::la costumbre a escribir/ya que ahora en::lo virtual pues nos corrigen los errores/cosa que digamos puede ser algo::un error/no[pregunta]que no estaríamos aprendiendo casi//	b) Cuando colocan trabajos.	
3)	E: Um::cuando son::um::trabajos/o cuando son::cartas/en esas dos situaciones/digamos si::eh(x)para excusarme o::para solicitar algún favor/ o::algo(x)por::que::x o y razón no puede estar en laguna clase::o::eso o si no para hacer trabajos//	c) Cuando son trabajos.	
4)	E: Um::personales::de pronto::en cuanto a mi trabajo:: mi vida::pues personal/y::y::en::cuál es la otra[pregunta]y en lo académico::en lo personal escribo de pronto sobre lo que me está pasando/pues no lo hago muy seguido/ pro sí::lo he hecho/lo hago	d) En el desarrollo de actividades laborales. e) Cuando son trabajos.	

	de vez en cuando/y:::de pronto en cuanto a mi trabajo no es tanto como escribir/como tal un texto/pero sí de pronto tener:::como un:::como un listado/un orden:::un cronograma de actividades que es muy útil//y en cuanto a lo académico:::pues cuando nos/nos presentan como:::proyectos/o trabajos/o para una expo(x) para exposiciones/lo que yo hago es que:::de acuerdo al tema/ lo que investigo/escribo lo que voy a decir en la exposición/ eh:::pues se me facilita mucho///		a. Los estudiantes escriben porque es una obligación (laboral o académica) b. Los estudiantes escriben para comunicar sus sentimientos.
5)	E: Para presentar de pronto una excusa/algún motivo de pronto por ausencia/o:::o cosas como esa/o:::de pronto un permiso/o:::y así/en cuanto a lo académico:::va más ligado para lo de:::/sí digamos:::es que en lo académico/incurren más digamos en:::la materia en la que esté//si de pronto me toca manejar:::un tema de pronto muy extenso:::entonces pues ya:::es mejor con la escritura que:::por lo oral//de pronto escribiendo tiene más idea de lo que está hablando que:::de pronto al hablar///	f) Para excusarse. g) En la universidad.	
6)	E: En:::cuando:::de pronto a veces que estoy disgustada con mi hermana/entonces:::como que le escribo// me queda mucho más fácil escribirle:::porque cuando le digo las cosas me pongo como:::como :::no sé:::/ sentimental y no sé qué decirle/me tiembla la voz/entonces:::entonces prefiero escribirle al:::al celular/ y hablar con ella por medio del celular cuando estamos disgustadas//y:::y a mi mamá/sí a mi mamá///	h) Para comunicar sentimientos.	
7)	E: Eh:::cuando me pasa algo como:::como muy alegre/o:::o algo así muy triste/escribo como para desahogarme///	i) Para comunicar sentimientos.	
8)	E: Eh:::pues digamos que aquí en la universidad/muy constantemente/ se escribe/ y:::en lo personal/de pronto:::no mucho/de pronto cuando hay una ocasión especial/cuando se hace algo para alguna persona/ahí escribo///	j) En la universidad. k) Para comunicar sentimientos	
9)	E: Personales/ cuando:::/hace como dos años llevaba como unas notas/de lo que:::había hecho bien en mi vida/ de lo que había aprendido/pero perdí esa costumbre/entonces:::ya hoy en día no lo hago y:::ahora lo hago solamente cuando toca/realmente///	l) Cuando toca.	
10)	E: Considero que actualmente/la mayoría de personas escribimos/gracias al uso de la tecnología porque:::todo el mundo manda mensajes de texto/entonces uno:::es una forma de estar constantemente usando la escritura//en el ámbito académico/cuando se requiere hacer un documento/un escrito/un ensayo/o cualquier trabajo que nos:::que nos coloquen en la universidad///	m) Cuando se requiere en la universidad.	

De acuerdo con la matriz 3, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 3) en relación con las situaciones en las que suelen escribir los estudiantes.

Diagrama 3. Modelo cualitativo de las situaciones en las que suelen escribir los estudiantes



De acuerdo con el diagrama 3, dos razones llevan a los estudiantes a escribir:

a. Los estudiantes escriben porque es una obligación laboral o académica.

Los estudiantes argumentan que les gusta escribir pero que no tienen tiempo para hacerlo. En efecto, señalan que escriben:

“[...] cuando me lo piden los profesores porque que es que la verdad el tiempo que yo tengo es muy reducido para escribir//entonces no/ lo hago es cuando los profesores(x)me gusta mucho/ pero:::me queda muy complicado hacerlo//o sea/ mi tiempo no me da para hacerlo//” (informante: 1).

Otros, por su parte, indican que escriben solo porque la Universidad exige escribir; de lo contrario no lo harían:

“[...] yo lo veo solo como una cuestión académica//que cuando me colocan trabajos//” (informante: 2).

Muchos otros lo hacen para excusarse, para pedir un favor, para presentar informes en el trabajo o escribir correos electrónicos.

Así pues, los estudiantes escriben porque en la Universidad se debe escribir, es una exigencia de la Universidad y es, a la vez, una exigencia de la profesión. En tal sentido:

“[...]toca” escribir: “[...]una forma de estar constantemente usando la escritura//en el ámbito académico/cuando se requiere hacer un documento/un escrito/un ensayo/o cualquier trabajo que nos:::que nos coloquen en la universidad/// (informante: 10)”.

b. Los estudiantes escriben para comunicar sus sentimientos.

Los estudiantes afirman que escriben, en el plano personal, para comunicar sus sentimientos. No tienen problema en afirmar que, si bien no escriben mucho, si se trata de escribir algo especial para alguna persona, lo escriben:

-“[...] en lo personal/de pronto:::no mucho/de pronto cuando hay una ocasión especial/cuando se hace algo para alguna persona/ahí escribo///” (informante: 9).

Algunos otros usan la escritura como una forma de escape a los problemas, a las circunstancias o, simplemente, a los estados de ánimo:

“Eh:::cuando me pasa algo como:::como muy alegre/o:::o algo así muy triste/escribo como para desahogarme///” (informante: 7).

Muchos, finalmente, escriben porque cuando se trata de comunicar sentimientos, les queda mucho más fácil escribir que hablar, entonces:

“En:::cuando:::de pronto a veces que estoy disgustada con mi hermana/entonces:::como que le escribo// me queda mucho más fácil escribirle:::porque cuando le digo las cosas me pongo como:::como :::no sé:::/ sentimental y no sé qué decirle/me tiembla la voz/entonces:::entonces prefiero escribirle al:::al celular/ y hablar con ella por medio del celular cuando estamos disgustadas//y:::y a mi mamá/sí a mi mamá///” (informante: 6).

Matriz 4. Dificultades que se les presentan a los estudiantes en el momento de escribir un texto

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: < 3 > eso/ eso sí es muy complicado contestarlo/las dificultades yo creo que vuelvo y digo//lo ve uno con la pro(f)esora y son muchas// porque uno cree que:::pues yo cuando entré:::antes de entrar a la clase de la profesora:::que uno escribía/plasmaba sus conceptos y ya//pero se da uno cuenta que tiene que darles mucha más forma/muchos más sentido//entonces yo creo que es eso/ darle la forma y darle el sentido correcto es lo que más se me dificulta/no/(x)no/le veo otro porque de escribir/o sea/ pues uno trata de manejar los conceptos bien y maneja:::o sea/ hay palabras que uno hace lo posible por no escribir tantas palabras como dicen:::bonitas que no entienda para no equivocarse//pero esa es la parte que más se me complica// Vuelo y le digo/ como yo decía en clase// o sea yo no utilizaba un punto y coma para nada//no lo consideraba necesario porque no tenía la idea de cómo se utilizaba	a) Darle forma y darle el sentido adecuado a lo que se escribe. b) Los signos de puntuación.	

	un punto y coma//el punto seguido sí más o menos lo sabía utilizar//la coma también más o menos tenía la idea//pero conceptos como esos uno no los tiene porque en la pri(x) el bachillerato a uno no se los dan/entonces eso es lo que pasa///		
2)	E: Yo diría que::algunos signos de puntuación/podía ser/pero creo que ya los he ido aprendiendo a medida que::pues usted nos ha ido enseñando//porque yo no tenía en cuenta casi el punto y la coma/y es(x)son muy diferentes///	c) Los signos de puntuación.	
3)	E: La::puntuación/es algo::que es un complejo más bien como personal//porque después de todas estas clases//la coma sigue siendo una cosita toda loca//pero ya::creo que la he empezado a dominar // (x) desde el comienzo a hasta este momento ya es mucho mejor mi uso de la puntuación///	d) La puntuación.	
4)	E: Los signos de puntuación/y además pues que ahora estamos viendo la manera adecuada de utilizarlos es muy::muy::muy complicado//porque uno lleva ya mucho tiempo con una costumbre//y pues es de utilizar mal los signos de puntuación/eso es muy complicado//porque < 3 >normalmente uno escribe a la loca y todo lo que piensa pero en realidad no/no le pone como el sentido de las oraciones y de los conectores y y en fin/ todo eso// PR: alguna otra dificultad? E: la::la ortografía/pero en cuanto a::tildes/ pues a mí se me facilita ponerle el sentido a la oración/a lo que quiero decir/ no es tan desordenada//siempre se me ha facilitado///	e) Los signos de puntuación. f) La ortografía (tildes).	
5)	E: No tener conocimiento del tema//yo creo que es el principal problema que::uno presenta porque digamos::lo mandan a escribir a uno sobre algo y uno como::como que no tiene de pronto conocimiento//y le toca como::no sé cómo de pronto como las clases que hemos tenido//que::digamos con lo que::con lo que sepamos y ya después a uno le toca más::más adelante acceder a otro tipo de información//otro tipo de::como decirlo::como::de::como de::de apoyo//digámoslo así//internet o libros/etcétera///	g) Desconocer el tema sobre el que se va a escribir.	
6)	E: Que tengo <u>tantas</u> cosas por escribir::que no sé cómo ordenarlas//no sé si lo que escribí de últimas::iba::en el principio del texto/o::en el medio/entonces::esa es como::como::mi dificultad///	h) Estructurar las ideas.	
7)	E: Um::algunas veces la redacción/pues que me toca volver a releer//para::redactar bien las cosas//la ortografía///	i) La redacción. j) La ortografía.	
8)	E: De pronto si no trato bien el tema/o sea/ como las ideas//porque no sé sobre::o sea/ no::no conozco bien el tema, entonces no sé desarrollarlo bien//creo que esa es una de las dificultades que más::y::de pronto la organización de las ideas///	k) Desconocimiento sobre el tema sobre el que se va a escribir.	

a. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir.

b. A los estudiantes se les dificulta escribir cuando no saben del tema.

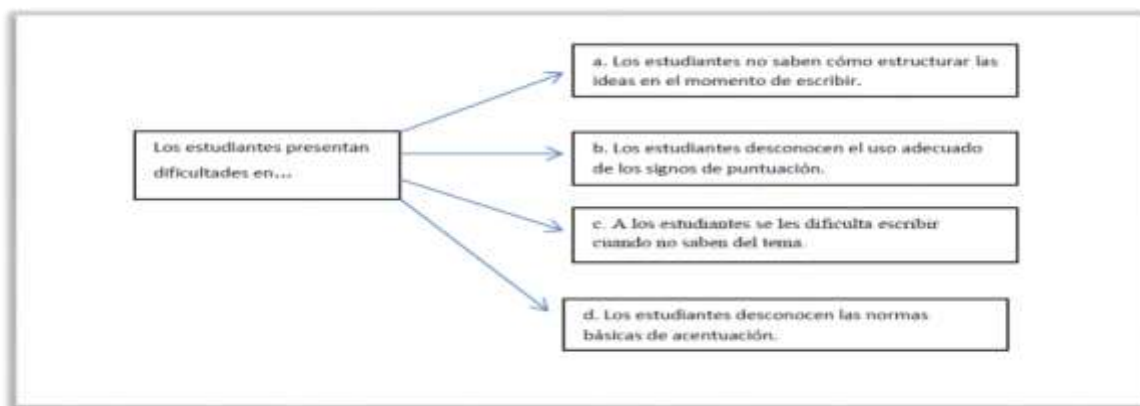
c. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación.

d. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación.

9)	E: Tal vez se me presenta la dificultad en lo que son la ortografía que llevan algunas palabras/y::yo creería que lo más::lo más significativo es eso/las tildes///	l) La ortografía (tildes)	
10)	E: En el momento de escribir/principalmente/eh::la redacción/porque uno dice::bueno voy a escribir/entonces uno saca un borrador/escribo::listo/y::y después uno lee y uno dice como::no esta idea no concuerda con esta otra/entonces::venga la arreglamos/no sé qué/y después la ortografía/porque como casi no escribo/entonces::mi ortografía no es buena//y::el uso de los puntos que::es fundamental///	m) La redacción.	

De acuerdo con la matriz 4, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 4) en relación con las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de escribir un texto académico.

Diagrama 4. Modelo cualitativo de las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de escribir un texto académico



De acuerdo con el diagrama 4, las dificultades que presentan los estudiantes están relacionadas con:

a. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir.

En efecto, los estudiantes manifiestan que el no saber qué escribir ni cómo hacerlo representa una gran dificultad para ellos. El estructurar las ideas forma parte de la fase de planeación del texto. Las ideas se pueden organizar en esquemas, en mapas, en índices, que

posteriormente permitirán al estudiante darle forma al texto. Esto no lo hacen; por ello, señalan que la dificultad se les presenta porque:

“[...] tengo tantas cosas por escribir:::que no sé cómo ordenarlas//no sé si lo que escribí de últimas:::iba:::en el principio del texto/o:::en el medio/entonces:::esa es como:::como:::mi dificultad///” (informante: 6).

El no saber estructurar las ideas revela inconvenientes que tienen que ver con otorgarle sentido al texto que se esté escribiendo:

“[...]antes de entrar a la clase de la profesora:::que uno escribía/plasmaba sus conceptos y ya//pero se da uno cuenta que tiene que darles mucha más forma/muchos más sentido//entonces yo creo que es eso/ darle la forma y darle el sentido correcto es lo que más se me dificulta/[...]” (informante: 1)

b. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación.

Tal dificultad radica, de acuerdo con los estudiantes entrevistados, en el desconocimiento del uso adecuado de los signos de puntuación. No saben exactamente qué signo usar y dónde usarlo. Entonces los colocan sin pensar en que pueden estar alterando la coherencia del texto que están escribiendo. Señalan, en relación con esta dificultad:

“Los signos de puntuación/y además pues que ahora estamos viendo la manera adecuada de utilizarlos es muy:::muy:::muy complicado/porque uno lleva ya mucho tiempo con una costumbre/y pues es de utilizar mal los signos de puntuación/eso es muy complicado/porque < 3 >normalmente uno escribe a la loca y todo lo que piensa pero en realidad no/no le pone como el sentido de las oraciones y de los conectores y y en fin/ todo eso// PR: alguna otra dificultad? E: la:::la ortografía/pero en cuanto a:::tildes/ pues a mí se me facilita ponerle el sentido a la oración/a lo que quiero decir/ no es tan desordenada//siempre se me ha facilitado///” (informante: 4).

Algunos otros estudiantes, a pesar de que afirman haber empezado a comprender el sentido de los mismos, dicen que:

“Yo diría que:::algunos signos de puntuación/podía ser/pero creo que ya los he ido aprendiendo a medida que:::pues usted nos ha ido enseñando/porque yo no tenía en cuenta casi el punto y la coma/y es(x)son muy diferentes///”

o que “[...] yo no utilizaba un punto y coma para nada//no lo consideraba necesario porque no tenía la idea de cómo se utilizaba un punto y coma//el punto seguido sí más o menos lo sabía utilizar/la coma también más o menos [...]” (informante: 1).

c. A los estudiantes se les dificulta escribir cuando no saben del tema.

El ¿qué escribir? o ¿sobre qué escribir? son preguntas que están relacionadas con el tema que se quiere tratar en el momento de escribir cualquier tipo de texto. Estas inquietudes se deberían resolver en la fase de planeación del texto. Y las respuestas a las mismas están vinculadas con las inquietudes y reflexiones en relación con asuntos de interés para quien desea escribir. Casi siempre los profesores dicen a sus estudiantes qué escribir o sobre qué hacerlo; en este caso, solo deben profundizar sobre el asunto en cuestión y empezar a estructurar sus ideas. No obstante, los estudiantes consideran una dificultad el no saber sobre el tema sobre el cual están escribiendo, y sin duda lo es.

Señalan, por ejemplo, que la dificultad radica en que:

- “[...]De pronto si no trato bien el tema/o sea/ como las ideas/porque no sé sobre:::o sea/ no:::no conozco bien el tema entonces no sé desarrollarlo bien//creo que esa es una de las dificultades que más:::-y:::de pronto la organización de las ideas///”(informante: 8) .
- “No tener conocimiento del tema//yo creo que es el principal problema que:::uno presenta porque digamos:::lo mandan a escribir a uno sobre algo y uno como:::como que no tiene de pronto conocimiento/[...] (informante: 5).

d. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación.

En efecto, los problemas que los estudiantes manifiestan tener, en relación con esta categoría, están relacionados con el uso de las tildes:

- “Tal vez se me presenta la dificultad en lo que son la ortografía que llevan algunas palabras/y:::yo creería que lo más:::lo más significativo es eso/las tildes///” (informante: 9).
- “[...]la:::la ortografía/pero en cuanto a:::tildes/[...]”.

Algunos otros estudiantes afirman, de manera genérica, que su dificultad está en la ortografía.

Si bien agregan que en la clase de Lectura y Escritura han aprendido a estructurar mejor sus ideas y a usar adecuadamente los signos de puntuación, hay estudiantes para quienes las dificultades persisten; así como hay quienes son conscientes de que el acto de escribir requiere de revisión constante. En efecto, un estudiante afirma que su mayor dificultad radica en la redacción pero que él o ella:

“[...] dice:::bueno voy a escribir/entonces uno saca un borrador/escribo:::listo/ y:::y después uno lee y uno dice como:::no esta idea no concuerda con esta otra/entonces:::venga la arreglamos/no sé qué/y después la ortografía/porque como casi no escribo/entonces:::mi ortografía no es buena//y:::el uso de los puntos que:::es fundamental//” (informante: 10).

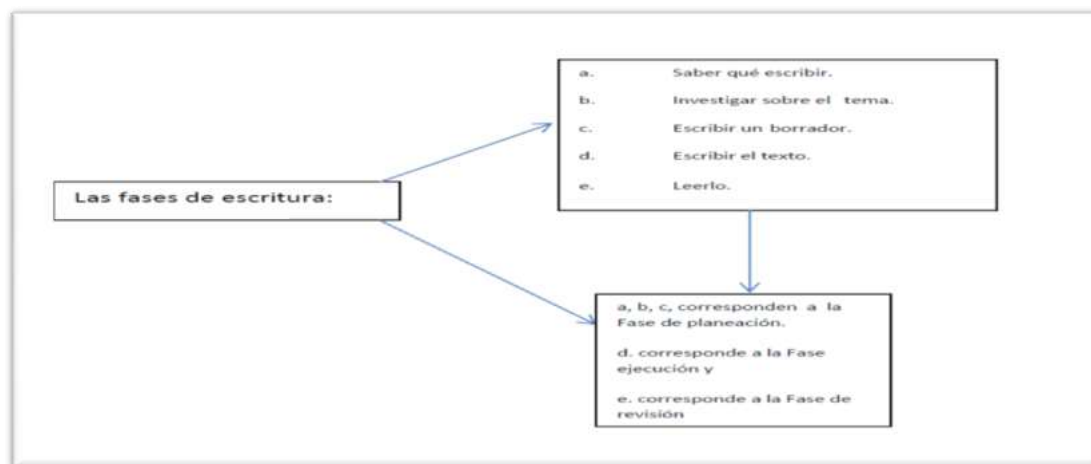
Matriz 5. Concepciones de los estudiantes en relación con las fases de escritura

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Pues como le digo profe/yo creo que:::primero/tener la idea// segundo/e(x)o sea(x)es ser consciente de lo que se va a escribir/o sea/ cómo lo voy a escribir/qué parámetros/como dice la profesora:::a quién se lo voy a escribir:://que como le dije es generalmente para los profesores//porque::: es raro el texto que lo lea otro compañero//entonces/uno lo hace es con esas(x) con esas ideas//no(x) pero que uno se dedique yo creo que la mayoría que nos (x) sentemos a analizar todo un:::como hace la profesora toda una idea de cómo lo voy a escribir/qué ideas va a llevar/no//no:::no se hace/o sea/ la idea principal y:::ya//	a) Saber qué escribir. b) Cómo escribir. c) Para quién escribir.	Los estudiantes consideran que las fases de escritura son: a. Saber qué escribir. b. Investigar sobre el tema. c. Escribir un borrador. d. Escribir el texto. e. Leerlo. De lo anterior: a, b, c. corresponden a la Fase de planeación. d. corresponde a la Fase ejecución.
2)	Pues las fases que yo siempre más o menos sigo son//eh:::saber qué es lo que voy a escribir/primero/ entonces pues le coloco así como el título//eh:::una segunda fase:::es desarrollar eso:::que tengo en mente/eh:::luego por último así revisando todo el texto/lo reviso y:::pues si encuentro algunos errores pues:::los/los manejo//los corrijo//	a) Saber qué escribir. b) Desarrollar el tema. c) Revisar lo escrito.	
3)	E: Para mí:::pues:::las fases de escritura:::primero informarme/sí eso es lo primero que hago y escribir//yo pienso que cuando uno ya sabe del tema:::ya es mucho más fácil escribir//ah/bueno:::leer si lo que uno escribió está bien/ aunque si no sabe/difícil qué va a revisar///	a) Informarse. b) Escribir. c) Leer lo que se escribió.	
4)	E: Um:::fases:::um:::primero elegir el tema/que lo tenga claro/eh:::investigar/incluso aunque sea solo mi opinión investigo/ porque:::pues si no tengo conocimiento del tema:::tengo/que saberlo antes de dar una opinión/pues para no decir algo errado/eh:::pues lo escribo en borrador/lo leo nuevamente/para ver que tenga co(x) coherencia//y digamos que ahora está(x) pues estoy implementando el tema de los signos de puntuación/y las tildes/antes no lo hacía/um:::y:::eh::: ya cuando veo(x) creo que está bien/lo paso ya a la versión final///	a) Elegir el tema. b) Investigar. c) Escribir un borrador. d) Revisarlo e) Escribir la versión final.	
5)	E: Pienso primero en lo que voy a hablar/ pienso digamos/como:::la idea de lo que quiero mostrar/y ya después/ eh:::cuando haya dado la idea/pues ya después empiezo a dar los argumentos//de por qué	a) Pensar en el tema. b) Argumentar la idea propuesta.	

	esa idea//y::amplificar el tema/ ser muy explícito y muy puntual en lo que quiero decir//		e. corresponde a la Fase de revisión.
6)	E: Lo hago en borrador/pero::casi nunca escribo en esfero/siempre escribo en lápiz/por::que lo escribo y si lo leo y tengo que volver a borrar algo::y::me pasa mucho/entonces::casi siempre escribo en borrador y con esfero//	a) Hacer un borrador.	
7)	E: Pues primero la convicción/saber qué quiero escribir/eh::si es como muy técnico::entonces investigar/qué tengo que escribir/y::ya pues paso a hacer un borrador/ o::algo y luego lo redacto/y::lo dejo pasar un tiempo/como dos o tres días/lo dejo pasar sin leer y lo vuelvo(x)lo vuelvo a::a releer pues para uno(x)pues para uno tener como::más fresca la mente y poderlo redactar mejor//	a) Saber sobre qué escribir. b) Investigar sobre el tema. c) Hacer un borrador. d) Leerlo.	
8)	E: Yo creo que primero como una introducción/o sea/ sab(x)[saber]sobre qué se va a hablar siempre/y::el desarrollo/y las conclusiones/que es importante//también creo que eso es lo básico/con lo que siempre me he guiado//un inicio/un desarrollo y una conclusión//	a) Escribir la introducción. b) Escribir el desarrollo c) Escribir las conclusiones.	
9)	E: Pues como dije antes::leer para saber del tema/y::yo creo que ya//Eh::buscar información/empezar a producir el texto/y leerlo/o sea/ yo::cuando escribo considero muy imp(x)o sea::me parece importante el::el leer lo que estoy escribiendo//y lo leo/lo puedo leer hasta cuatro veces/para poder::ver que es coherente lo que estoy escribiendo//	a) Investigar sobre el tema que se va a escribir. b) Escribir el texto. c) Leerlo.	
10)	E: Averiguar sobre el tema al cual voy a tratar/eh::sacar mis ideas/plantear un borrador/y::irlo::arreglando/a medida que::lo voy escribiendo//entonces ir corrigiendo los errores que tenga de ortografía/de redacción y de puntuación//	a) Investigar sobre el tema. b) Escribir un borrador. c) Revisar a medida que se va escribiendo.	

De acuerdo con la matriz 5, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 5) en relación con la concepción de los estudiantes en relación con las fases de escritura.

Diagrama 5. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con las fases de escritura



De acuerdo con el diagrama 5, los estudiantes consideran como fases del proceso de escritura:

- a. Saber qué escribir.
- b. Investigar sobre el tema.
- c. Escribir un borrador.
- d. Escribir el texto
- e. Leerlo.

Los estudiantes entrevistados, de acuerdo con las categorías expuestas, aunque desconocen el nombre que se les ha dado a las distintas etapas que constituyen el proceso de escritura (planeación, ejecución y revisión), demuestran tener conocimiento sobre el mismo. Al respecto señalan que “[...] Pues las fases que yo siempre más o menos sigo son//eh::saber qué es lo que voy a escribir/primero/ entonces pues le coloco así como el título//eh::una segunda fase::es desarrollar eso::que tengo en mente/eh::luego por último así revisando todo el texto/lo reviso y::pues si encuentro algunos errores pues::los/los manejo//los corrijo//”.

Por otra parte, investigar el tema sobre el que se va a escribir lo colocan como una fase fundamental. Señalan, por ejemplo, que lo primero que ellos hacen es:

- “[...] las fases de escritura::primero informarme/sí eso es lo primero que hago y escribir//yo pienso que cuando uno ya sabe del tema::ya es mucho más fácil escribir//[...]” (informante: 3)

- “[...]eh:::investigar/incluso aunque sea solo mi opinión investigo/ porque:::pues si no tengo conocimiento del tema:::tengo/que saberlo antes de dar una opinión/pues para no decir algo errado[...].” (informante 4).
- “[...] entonces investigar/qué tengo que escribir/[...]” (informante: 7).
- “[...] leer para saber del tema/y:::yo creo que ya//Eh:::buscar información/empezar a producir el texto[...].”(informante: 9).
- “[...] Averiguar sobre el tema al cual voy a tratar/eh:::sacar mis ideas/[...]” (informante: 10).

Estas ideas, en relación con investigar antes de escribir, son muy importantes si consideramos, de acuerdo con el diagrama 4, que una de las dificultades que los estudiantes afirman tener, en el momento de escribir, es el desconocimiento del tema. Lo anterior no significa que las demás fases no sean importantes, si no que esta se convierte en un paso clave para iniciar el proceso; sin ella difícilmente se podrían concretar las demás fases.

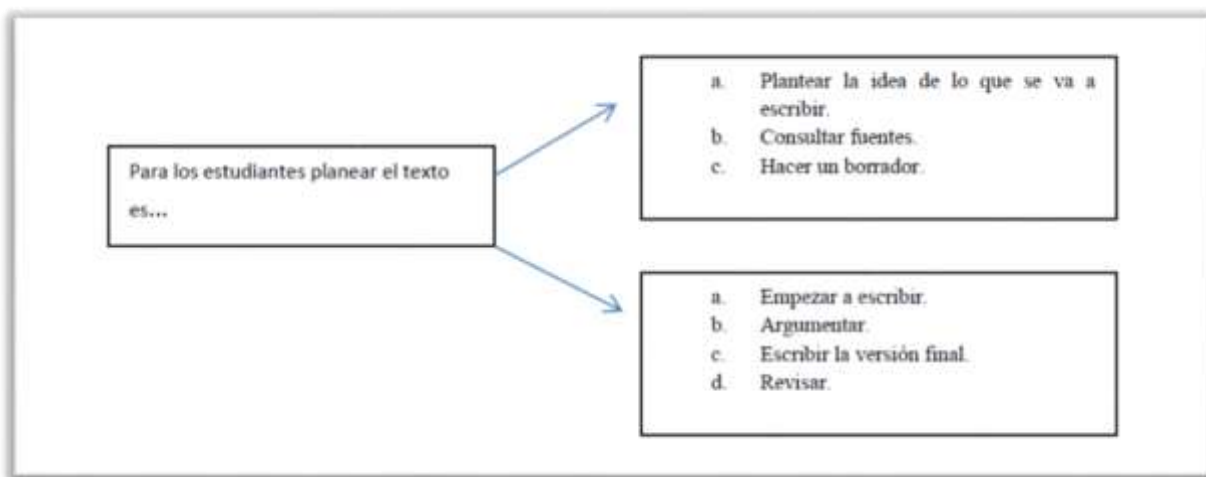
Matriz 6. Concepciones de los estudiantes en relación con la planeación del texto

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: < 3 > [(tose)] pues yo creo que lo primero que hago/es plantear la idea/de lo que so (x)sobre lo que voy a escribir//después/hago lo posible por/por:::por como:::tomar las ideas o leer un poco sobre lo que voy a escribir/si me piden que escriba sobre algo en espacial//o si quiero saber sobre algo en espacial lo leo para poder escribir//tam(x)tampoco me gusta la idea de que::: a no esto lo vi en televisión:::escribamos un pedazo-pero no/ a mí me gusta más o menos como argumentar al menos un poco///	a) Plantear la idea de lo que se va a escribir. b) Leer. c) Argumentar.	
2)	E: Hacer un borrador/hago un borrador/y luego ya lo paso cuando vea que ya está preparado///	a) Hacer un borrador. b) Escribir la versión final.	
3)	E: Informarme/informarme/ porque uno no puede::: escribir:::sobre x tema sin:::tener una idea clara/ o sin haberse ilustrado en cuanto a qué se refiere ese tema/es decir/ yo no puedo ir a escribir sobre contabilidad/ si no sé qué es la contabilidad///	a) Informarse sobre el tema.	
4)	E: Um:::pues:::bueno/ si es algo personal:::y es mi opinión pues bueno simplemente escribo/y hago como un borrador/y:::lo leo nuevamente/para ver que tenga coherencia/si es algo:::un:::tema de investigación pues investigo me me argumento/	a) Hacer un borrador. b) Investigar sobre el tema. c) Argumentar.	

	y/y/ ya hago el borrador/ y lo leo nuevamente/y::ya///		Los estudiantes conciben la planeación del texto como la fase que les permite:
5)	E: Pienso primero en lo que voy a hablar/ pienso digamos/como:::la idea de lo que quiero mostrar/y ya después/ eh:::cuando haya dado la idea/pues ya después empiezo a dar los argumentos//de porqué esa idea//y:::amplificar el tema/ ser muy explícito y muy puntual en lo que quiero decir///	a) Pensar en el tema. b) Argumentar la idea.	
6)	Consulto fuentes/primer me informo//y::: <3>de pronto sacar eh:::como:::ideas ir sacando:::saco las ideas pero:::pero:::realmente no las organizo sino que:::digo:::bueno de lo que saqué/ de lo que consulté/creo que esto es lo más importante y ahí:::empiezo a:::a escribir///	a) Consultar fuentes. b) Extraer ideas. c) Empezar a escribir.	
7)	E: Pues primero pienso que:::que voy a escribir/de qué se va a tratar mi escrito/y:::ya empiezo como a recopilar información/que es cuando ya empiezo a hacer el texto//o:::lo que tenga que hacer///	a) Pensar en el tema. b) Recopilar información. c) Empezar a escribir.	Los estudiantes conciben dentro de la planeación del texto:
8)	E: Primero:::organizarme/organizar pues:::el sitio donde trabajo pues siempre:::no me gusta distraerme//y:::averiguar sobre lo que voy a escribir/y ya como hacer un borrador primero que todo//y después ya pasarlo a computador/o si es a mano pues:::redactarlo de la mejor manera y:::leerlo/varias veces///	a) Organizar el sitio de trabajo. b) Consultar sobre el tema que va a escribir. c) Hacer un borrador. d) Escribir la versión final. e) Leerlo varias veces.	
9)	E: Cuando voy a escribir el texto:::bueno/obviamente pues(x)como uno tiene que escribir sobre lo que sabe y si uno no está bien informado:::lo que escribe no va a quedar bien redactado/entonces:::no sé/leer aunque sea un poco para tener:::nuevas ideas aparte de lo que uno ya sabe/y:::hay sí escribir///	a) Escribir sobre lo que sabe. b) Consultar sobre el tema para tener nuevas ideas.	
10)	E: Primero si:::si yo conozco el tema pues:::/como dije/hago un borrador/sino/pues lo principal es saber:::de qué voy a escribir/entonces:::porque si es de un tema cualquiera/entonces buscar ese tema/en libros/internet/diferentes fuentes como para tener una idea y uno decir:::bueno/ya sé sobre qué voy a escribir/entonces voy a defender esto y esto//entonces ahora sí voy a escribir// y hago el ensayo y luego/como dije/reviso/a ver si concuerda o no concuerda/entonces:::lo voy arreglando detalles///	a) Saber sobre qué se va a escribir. b) Hacer un borrador. c) Consultar fuentes. d) Revisarlo.	

De acuerdo con la matriz 6, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 6) en relación con las concepciones de los estudiantes en relación con la planeación del texto.

Diagrama 6. Concepciones de los estudiantes en relación con la planeación del texto (Fase 1)



De acuerdo con el diagrama 6., los estudiantes entrevistados consideran que planear el texto es:

- a. Plantear la idea que se va a escribir.
- b. Consultar fuentes.
- c. Hacer un borrador.

Pero también señalan como partes de esta fase:

- a. Empezar a escribir.
- b. Argumentar.
- c. Escribir la versión final.
- d. Revisar.

Estas últimas, como se puede ver, están más relacionadas con las fases de escritura (ver diagrama 5) que con la fase de planeación.

Lo anterior nos lleva a afirmar que los estudiantes entrevistados consideran, dentro de la planeación del texto, la escritura del mismo (ejecución) y la revisión, idea que es válida si reconocemos, como lo hemos señalado en el desarrollo de esta tesis, que las fases de la escritura no se pueden concebir de manera aislada, sino que constituyen un proceso sistémico permanente que, incluso, no termina con la revisión. Un estudiante de los entrevistados explica la fase de planeación así:

“Primero si:::si yo conozco el tema pues:::/como dije/hago un borrador/sino/pues lo principal es saber:::de qué voy a escribir/entonces:::porque si es de un tema cualquiera/entonces buscar ese tema/en libros/internet/diferentes fuentes como para tener una idea y uno decir:::bueno/ya sé sobre qué voy a escribir/entonces voy a defender esto y esto//entonces ahora sí voy a escribir// y hago el ensayo y luego/como dije/reviso/a ver si concuerda o no concuerda/entonces:::lo voy arreglando detalles//” (informante: 10).

Algunos otros consideran la fase de planeación desde la preparación del sitio de trabajo hasta la revisión del texto escrito. Al respecto, uno de ellos señala:

“Primero:::organizarme/organizar pues:::el sitio donde trabajo pues siempre:::no me gusta distraerme//y:::averiguar sobre lo que voy a escribir/y ya como hacer un borrador primero que todo//y después ya pasarlo a computador/o si es a mano pues:::redactarlo de la mejor manera y:::leerlo/varias veces//” (informante: 8).

Por lo anterior, la planeación del texto, de acuerdo con la concepción que tienen los estudiantes, involucra aspectos como la disposición tanto de la persona que va a escribir como la organización del sitio de trabajo; la ejecución y la revisión del mismo. Pese a que los estudiantes señalan algunos puntos propios de la planeación como “la concepción de la idea”, “la revisión de la literatura”, “escribir un borrador”, aún se sigue desconociendo que la etapa que se denomina “planeación” es previa a la escritura de cualquier tipo de texto y que en ella se involucran cuestiones como: tener presente siempre para quién escribimos; organizar las ideas en esquemas y tener claridad sobre el propósito del texto.

En términos generales, a los estudiantes les preocupa qué escribir pero no para quién; escriben sin conocer el género textual al cual se enfrentan y si bien les interesa argumentar, no hacen referencia a procesos reflexivos previos que les ayude a tomar posturas teóricas en relación con el tema en cuestión.

Matriz 7. Concepciones de los estudiantes en relación con la escritura de textos

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Eso sí es más complicado/ porque por lo menos en la clase de la profesora son textos que:::son ideas:::pero por decir algo para:::ahorita en clase de economía//le piden a uno un texto/ y son como ideas más técnicas/o sea/ entonces para mí es más fácil de desarrollar/ me queda más complicado:::establecer/porque sé que no puedo variar/o sé que no puedo dar mi concepto porque:::es siempre lo mismo/eso es lo que pa (sa)(x) por lo menos en una clase de economía o:::cuál otra< 3 >bueno en humanidades también uno pude dar su	a) Es más fácil escribir textos técnicos que humanísticos.	

	concepto/pero cuando uno no puede dar su concepto porque ya sabe uno que las ideas están dadas/no se pueden variar/se me complica más///		
2)	E: Um:::pues:::qué pienso que debo tener en cuenta:::pues debo tener en cuenta todos los:::la ortografía más que todo/pues porque:::pues una pésima ortografía pues:::da mucho de qué hablar de una persona//ahí se ve:::digamos reflejado/muchas cosas de la persona/y pues yo creo que hay que tener en cuenta:::más que todo la ortografía///	a) Se debe tener en cuenta la ortografía.	
3)	E: Qué pienso [pregunta] pues yo creo:::que lo principal es:::saber en qué se basa la escritura/si uno:::uno:::digamos:::la educación siempre desde la primaria le vienen enseñando a uno lo que es la puntuación/la acentuación/las pausas y:::eh:::etcétera/ pero entonces:::digamos que lo:::principal debería ser eso/porque:::eh:::uno puede empezar a escribir a escribir pero:::qué gana uno si hace 20 renglones y (x) no puso ni una coma/ni una acentuación/ni nada/(x) (en)tonces digamos que:::por cierto/ también/ uno debería conocer el lenguaje en el que:::se está escribiendo/pues de vez en cuando leer un diccionario/ yo creo//sería algo mínimo//yo creo que ya no se usa [se refiere al diccionario]es porque el computador le corrige he:::mos perdido esa costumbre/ de buscar los libros/yo no sé/ mi papá siempre me decía:::o me:::dice aún que:::el internet no se las sabe todas que:::es mejor buscar un libro// entonces él tiene unas enciclopedias gigante para:::como para ayuda///	a) Conocer en qué se basa la escritura. b) Tener en cuenta la acentuación y la puntuación. c) Conocer la lengua en la que se está escribiendo. d) Usar diccionario.	
4)	E: Em:::que lo que esté diciendo sea verdad/o sea/ que de pronto no salga con:::con algo que no sea/de pronto por falta de conocimiento/eh:::que esté bien presentado/que sea claro/para la persona que lo esté leyendo//y:::m:::y que exprese/o sea/ que a penas la persona lo lea sepa como:::lo que yo quiero decir/ o sea/ eh(x) como lo principal/eso///	a) Decir la verdad. b) Escribir con claridad.	
5)	E: Yo creo(x)pues lo primordial/lo primordial la idea/ la idea tenerla clara//y:::lo demás/yo creo que también es:::los respectivo a:::los signos de puntuación//yo creo que los signos de puntuación también le dan vida al texto//sí:::entonces como que si uso:::tengo un buen manejo de ellos como que también voy a:::a aclarar lo que estoy diciendo///	a) Tener claridad en el tema. b) Usar adecuadamente los signos de puntuación.	
6)	E: Yo creo que:::el tema que voy a escribir//sí:::digamos nos mandan algún tema/un texto/entonces me debo informar muy bien para:::pues para no escribir cualquier cosa/y que el texto tenga:::tenga como una conexión sobre lo que me mandaron a escribir///	a) No escribir cualquier cosa. Es necesario estar muy bien documentado.	
7)	E: Um:::tener en cuenta:::eh:::la redacción/eh:::que tenga buena ortografía/que se dé a entender lo que	a) Al escribir se debe tener en cuenta la redacción y la ortografía.	

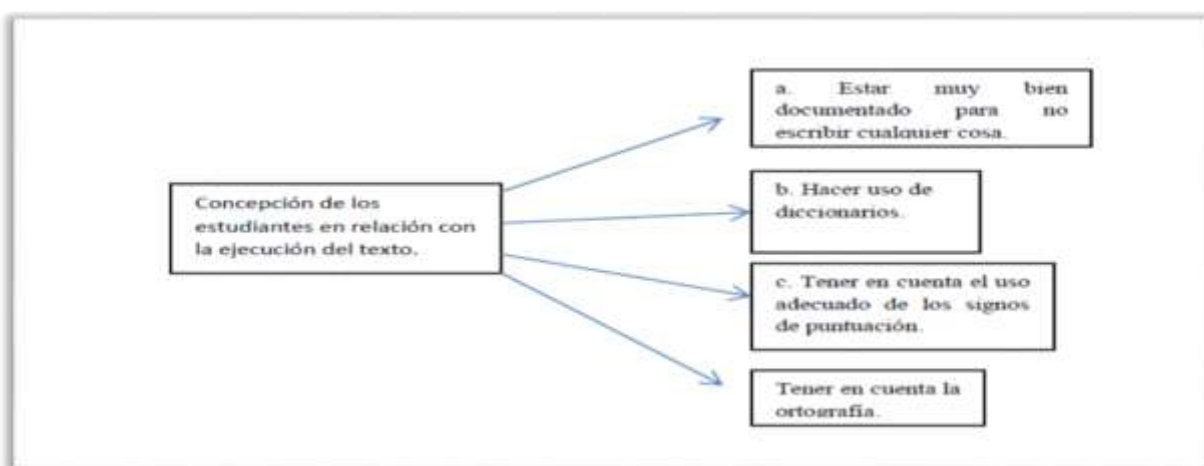
Los estudiantes conciben la fase de ejecución como aquella en la que se debe:

- Estar muy bien documentado para no escribir cualquier cosa.
- Hacer uso de diccionarios.
- Tener en cuenta el uso adecuado de los signos de puntuación.
- Tener en cuenta la ortografía.

	uno quiere decir//y::y ya//	b) Ser claro con lo que se quiere comunicar.	
8)	E: Eh:::tener un diccionario/eh:::saber sobre el tema/um:::qué más:::como las:::que las ideas estén bien cuadradas//es muy importante porque yo creo que es lo:::que hace que el tema el el(x) el escrito quede bien hecho//	a) Usar diccionario. b) Revisar que las ideas estén muy bien estructuradas.	
9)	E: Pues como dije antes/ se me hace que lo esencial es estar bien informado//si uno elige un tema/escribir/lo que más pueda acerca de ese tema/y:::como:::explicarlo de la forma adecuada/escribiéndolo//con palabras que:::no sé/que uno se sienta cómodo escribiéndolas//	a) Informarse para escribir con las palabras adecuadas.	
10)	E: Eh:::considero que la ortografía/es vital para eso//eh:::tener en cuenta:::a quién le voy a escribir/eh:::los signos de puntuación//porque si meto una coma donde no va entonces:::le cambia totalmente el sentido/a lo que estoy escribiendo/y:::eso principalmente//	a) Tener en cuenta la ortografía. b) Usar correctamente los signos de puntuación.	

De acuerdo con la matriz 7, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 7) en relación con la concepción que tienen los estudiantes en relación con la escritura de textos.

Diagrama 7. Concepción de los estudiantes en relación con la escritura de textos (Fase 2: ejecución)



De acuerdo con el diagrama 7, los estudiantes consideran la fase de ejecución como:

a. Estar muy bien documentado para no escribir cualquier cosa.

En la fase de planeación ya se había señalado el “investigar” o el “informarse” como aspectos importantes para los estudiantes en el proceso de composición. Nuevamente, en esta fase los estudiantes señalan que, en el momento en el que se disponen a escribir, estar muy bien “informados” es fundamental. Al respecto señalan:

“Pues como dije antes/ se me hace que lo esencial es estar bien informado//si uno elige un tema/escribir/lo que más pueda acerca de ese tema/y:::como:::explicarlo de la forma adecuada/escribiéndolo//con palabras que:::no sé/que uno se sienta cómodo escribiéndolas/// (informante: 9).

b. Hacer uso de diccionarios.

Escribir acompañados de un diccionario puede resultar en una tarea de aprendizaje de nuevas palabras y en una oportunidad para revisar las dudas ortográficas que se presenten. El procesador de textos que usamos para escribir no lo corrige todo, como señala un estudiante: “[...] pues de vez en cuando leer un diccionario/ yo creo//sería algo mínimo//yo creo que ya no se usa [se refiere al diccionario]es porque el computador le corrige he:::mos perdido esa costumbre/ de buscar los libros/[...]” (informante: 3).

c. Tener en cuenta los signos de puntuación.

Esta categoría también se encuentra dentro de las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de escribir y es un aspecto esencial en la fase de ejecución. Los signos de puntuación dan coherencia y cohesión al texto; su función es la de ser conectores que integran palabras o unidades de significado; por ello, no usarlos, de la forma adecuada, puede alterar el sentido de lo que se está comunicando. Los signos de puntuación le dan claridad al texto. En relación con lo anterior, uno de los estudiantes entrevistados sostiene que “[...]lo demás/yo creo que también es:::los respectivo a:::los signos de puntuación//yo creo que los signos de puntuación también le dan vida al texto//sí:::entonces como que si uso:::tengo un buen manejo de ellos como que también voy a:::a aclarar lo que estoy diciendo///” (informante: 5).

d. Tener en cuenta la ortografía.

La escritura de las palabras y la acentuación de las mismas es otro de los aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de escribir, de acuerdo con los estudiantes entrevistados:

“Um:::pues:::qué pienso que debo tener en cuenta:::pues debo tener en cuenta todos los:::la ortografía más que todo/pues porque:::pues una pésima ortografía pues:::da mucho de qué hablar de una persona//ahí se ve:::digamos reflejado/muchas cosas de la persona/y pues yo creo que hay que tener en cuenta:::más que todo la ortografía/// (informante: 2)”.

Si bien las cuatro categorías señaladas son necesarias en el momento de escribir, los estudiantes desconocen que es necesario seguir un plan. Es importante anotar que los estudiantes consideran que escribir en “Economía” es difícil, mientras que en “Humanidades” es fácil; las razones se sustentan en que en las humanidades pueden “dar su concepto”, mientras que en espacios académicos como “economía” no. Lo expresan así:

“Eso sí es más complicado/ porque por lo menos en la clase de la profesora son textos que:::son ideas:::pero por decir algo para:::ahorita en clase de economía//le piden a uno un texto/ y son como ideas más técnicas/o sea/ entonces para mí es más fácil de desarrollar/ me queda más complicado:::establecer/porque sé que no puedo variar/o sé que no puedo dar mi concepto porque:::es siempre lo mismo/eso es lo que pa (sa)(x) por lo menos en una clase de economía o:::cuál otra < 3 > bueno en humanidades también uno pude dar su concepto/pero cuando uno no puede dar su concepto porque ya sabe uno que las ideas están dadas/no se pueden variar/se me complica más///” (informante: 1).

Lo anterior sugiere que hay espacios académicos, propios de la formación del Administrador de Empresas o del Contador Público, en los que los estudiantes pueden escribir sin importar qué tan subjetivo pueda ser; mientras que en otros, el grado de dificultad está en que no pueden escribir lo primero que se les ocurra. Esta idea fácilmente se abandonaría si directivos y profesores insisten a los estudiantes que todos los espacios que constituyen su plan de estudios son igualmente importantes; y, además, si se enseña que la escritura no es solamente sentarse a escribir, sino que esta involucra aspectos cognoscitivos necesarios en cualquier campo de formación.

En relación con lo anterior, uno de los estudiantes entrevistados sugiere que para escribir se necesita “[...] saber en qué se basa la escritura/si uno:::uno:::digamos:::la educación siempre desde la primaria le vienen enseñando a uno lo que es la puntuación/la acentuación/las pausas y:::eh:::etcétera/ pero entonces:::digamos que lo:::principal debería ser eso/porque:::eh:::uno

puede empezar a escribir a escribir pero:::qué gana uno si hace 20 renglones y (x) no puso ni una coma/ni una acentuación//ni nada//(en)tonces digamos que:::por cierto/ también/ uno debería conocer el lenguaje en el que:::se está escribiendo/ pues de vez en cuando leer un diccionario/ yo creo//sería algo mínimo//[...]” (informante: 3).

Ninguno de los estudiantes entrevistados afirma tener en cuenta algún tipo de estructura. No se hace mención de ideas centrales, de ideas secundarias o de la manera como se integran las ideas y se relacionan a través de párrafos. Tampoco se hace referencia a la organización de esquemas basados en una estructura mínima: introducción; desarrollo y conclusión.

Por supuesto, no estamos tratando con escritores expertos, pero sí con estudiantes de segundo semestre de educación superior, quienes en más de cinco años de formación básica, según los estándares⁹ del Ministerio de Educación Nacional, estudiaron los distintos tipos de géneros discursivos, su estructura y sus características. A menos que dichos estándares se hayan quedado solo en buenas intenciones por parte del Ministerio, como efectivamente se evidencia.

Matriz 8. Concepciones de los estudiantes en relación con las dificultades que se les presentan a los estudiantes al escribir un texto académico

Informantes	Extracto de las entrevistas (Unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: La idea/sí/ la idea es lo más importante:::es decir/empezar a escribir/eso se me dificulta//	a) La idea. b) Empezar a escribir.	
2)	E: Um:::qué problemas se me presentan eh:::pues hay varios/no[pregunta]eh:::a veces que uno se pierde del mismo tema que está escribiendo/a veces uno no da:::no da la:::no sigue como la coherencia del texto y uno trata de:::y uno escribe diferente/o sea/(x) del mismo tema pero no es con la misma coherencia//entonces uno se pierde en esas situaciones///	a) La coherencia.	
3)	E: Cua:::do se:::genera eso:::entonces más bien por los ejemplos/porque en economía generalmente le piden a uno:::eh:::ejemplifíquelo/ o:::grafíquelo/entonces:::eh::: cuando se trata de ejemplificar/ uno tiene que:::también estar muy informado/del movimiento económico/de la	a) La relación entre ideas.	

⁹ Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad (MEN, 2006:11).

	sociedad/el ámbito financiero:::entonces hay que uno aparte de estar buscando la información para economía/también tiene que estar buscando la información sobre cómo se está moviendo la sociedad// en el ámbito económico//y luego pues tratar de relacionarlo una cosa con la otra/ pus (es) hay que también buscar los términos/de todos modos para todo eso es como un círculo/ hay que estarse/ si se informa de una cosa/se informa de otra/se informa de otra y al final todas:::se unen para:::para poder formar un:::y es algo como:::muy complejo porque en ocasiones la:::la:::actividad en la sociedad es muy complicada/ es muy:::compleja/las personas hacen que las situaciones se vean más complejas de lo que deberían ser/ entonces eso:::pues- la dificultad está más bien hacia la parte informativa/ y relacional/ cuando uno la relaciona/ (x) porque tratar de (incomprensible ¿unir?) una cosa con la otra/si es un tema muy muy que se llevan muy así:::de la mano pues generalmente es más fácil/cuando no entonces-///		
4)	E: Eh:::el tema/o sea/sí el tema/cuando el tema es muy complicado/por ejemplo:::algo de:::no sé de economía/es muy complicado porque digamos/los conceptos o:::el léxico no es muy:::claro//incluso hace un tiempo tuvimos que hacer un ensayo/de economía/con relación a un libro/ que nos tocó leer/ y para mí el libro fue muy enre(x)(dado) no lo entendí/muy bien porque:::de pronto no tenía las bases/entonces al escribir/fuer:::muy:::muy complicado//porque y era un ensayo/ y lo que hicimos fue como un resumen//porque no fue muy muy fácil/pues escribir// PR: ¿el profesor les indicó alguna estrategia para poder escribir el ensayo? E: no/ nos dijo es un ensayo no un resumen/ y pues sí nos dijo pues como investiguen cómo:::pues las pautas para hacer un ensayo/pero-///	a)	El tema. Sobre todo cuando el lenguaje es técnico.
5)	E: Yo creo que lo que más:::yo creo que la mayor dificultad que presento:::es en los signos de puntuación/digamos:::yo me doy cuenta es:::digamos:::cuando leo y veo que no tengo los signos de puntuación bien como que:::son muy importantes/no:::porque ellos también como que le ayudan a uno a conceptualizar lo que uno quiere decir//y digamos como que:::de ahí que(x) o sea/ los signos de puntuación/ o sea/ abarca mucho en eso//y si digamos ten(x)tengo la idea pero:::no tengo los signos de puntuación pues como que también la estoy embarrando//por ese lado//	a)	El uso de los signos de puntuación.
6)	E: De que yo a veces digo:::será que si me va a entender:::lo que yo quiero:::o sea:::lo que yo estoy expresando ahí/por lo mismo que tengo tanto que:::tengo tanto en la cabeza/ que no sé cómo ponerlo/o:::a veces:::se me olvida una palabra/entonces como que:::me bloqueo y pienso y pienso en esa palabra/y digo:::si la escribo de esta manera de pronto:::lo va a interpretar de o:::tra/o a	a)	La organización de las ideas.

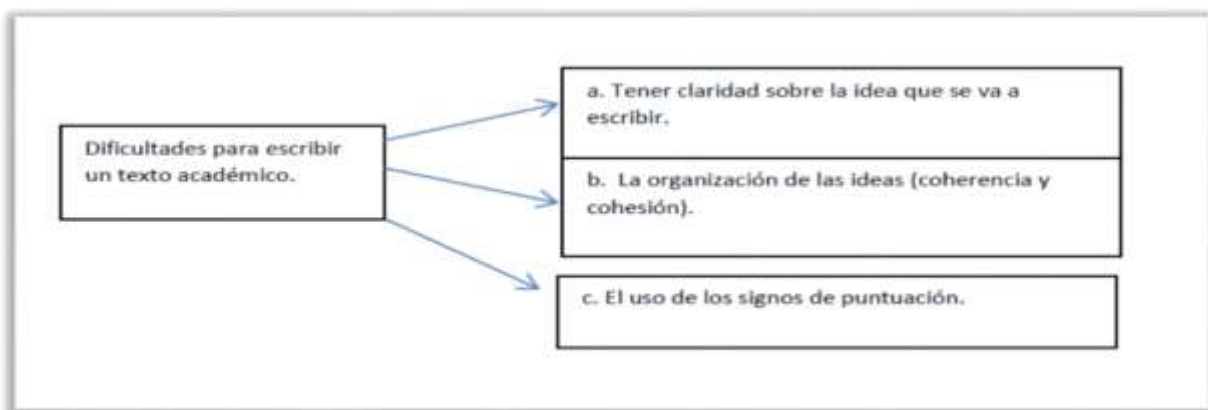
Al escribir un texto los estudiantes consideran que se les presentan dificultades como:

- Tener claridad sobre la idea que se va a escribir.
- La organización de las ideas (coherencia y cohesión).
- El uso de los signos de puntuación.

	veces me gusta:::como que:::si está mi hermana entonces le digo lea esto/y:::y dígame si está bien/o:::cómo le parece/si entendió o no entendió/pero cuando estoy sola me toca a mí/entonces yo digo:::pues como yo lo escribí/yo lo entiendo//pero no sé si la otra persona me va:::me va a entender///		
7)	E: Pues:::yo creo que la idea/tener claro sobre lo que voy a escribir/hay temas sobre los que no sé mucho eh:::entonces es difícil///	a)	Tener claridad sobre qué va a escribir.
8)	E: Um:::de pronto:::pues:::los conectores/que quede bien como con sentido el:::el texto//eh:::también/podría ser:::es que//a veces pues uno//uno no:::o sea lee sobre lo que va a escribir/pero al momento/uno no tiene:::o sea/digamos el léxico/de uno es muy básico/y creo que pues hay que aumentarlo para:::para que o sea/no quede tan:::tan ahí///	a) b)	Los conectores. Insuficiente léxico.
9)	E: Tal vez/tal vez el no:::el no:::el no especificar lo que piden/digamos piden escribir acerca de un tema/y uno escribe sobre lo que uno sabe/y en el momento uno no tiene como las:::los medios para:::informarse acerca de más sino sobre lo que uno sabe//y tal vez eso no:::responda a lo que le están preguntando/más que todo eso/como el no saber mucho de cierto tema/se le dificulta a uno de pronto expresarse/tanto escribiéndolo como hablándolo///	a)	El desconocimiento el tema sobre el que está escribiendo.
10)	E: Usar la terminología/adecuada/para un texto como de ese/ de esas características/porque no puedo usar palabras que uso en el diario/sino que son un tipo de palabras mucho más técnicas//que le den como seriedad/al texto///	a)	Usar la terminología adecuada.

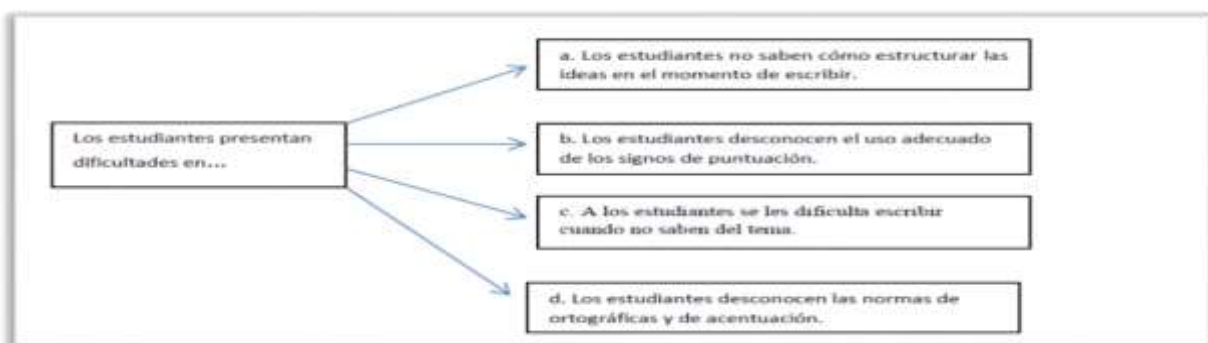
De acuerdo con la matriz 8, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 8) en relación con las dificultades que se le presentan a los estudiantes al escribir un texto académico.

Diagrama 8. Modelo cualitativo de las dificultades que se les presentan a los estudiantes al escribir un texto académico



Nuevamente, se les preguntó a los estudiantes sobre las dificultades que se les presentaban en el momento de escribir un texto académico, y sus respuestas no variaron en relación con el diagrama 4.

En efecto, allí sus respuestas se categorizaron así (diagrama 4):



En este punto (diagrama 8), los estudiantes insistieron, fundamentalmente, en tres dificultades que expresamos en términos de categorías:

- a. Tener claridad sobre la idea que se va a escribir.
- b. La organización de la ideas (coherencia y cohesión).
- c. El uso de los signos de puntuación.

En menor medida nombran el uso de los signos de puntuación y el conocimiento del léxico apropiado; sobre todo, cuando se trata de temas técnicos:

“Eh:::el tema/o sea/sí el tema/cuando el tema es muy complicado/por ejemplo:::algo de:::no sé de economía/es muy complicado porque digamos/los conceptos o:::el léxico no es muy:::claro//incluso hace un tiempo tuvimos que hacer un ensayo/de economía/con relación a un libro/ que nos tocó leer/ y para mí el libro fue muy enre(x)(dado) no lo entendí/muy bien porque:::de pronto no tenía las bases/entonces al escribir/fuer:::muy:::muy complicado//porque y era un ensayo/ y lo que hicimos fue como un resumen//porque no fue muy muy fácil/pues escribir//[...]” (Informante: 4).

“Usar la terminología/adecuada/para un texto como de ese/ de esas características/porque no puedo usar palabras que uso en el diario/sino que son un tipo de palabras mucho más técnicas//que le den como seriedad/al texto//” (informante: 10).

Por otra parte, los profesores no parecen facilitarles el trabajo. Los estudiantes señalan al respecto:

“[...] PR: ¿el profesor les indicó alguna estrategia para poder escribir el ensayo? E: no/ nos dijo es un ensayo no un resumen/ y pues sí nos dijo pues como investiguen cómo:::pues las pautas para hacer un ensayo/[...]” (informante: 4).

“[...]Tal vez/tal vez el no:::el no:::el no especificar lo que piden/digamos piden escribir acerca de un tema/y uno escribe sobre lo que uno sabe/y en el momento uno no tiene como las:::los medios para:::informarse acerca de más sino sobre lo que uno sabe//y tal vez eso no:::responda a lo que le están preguntando/[...]” (informante: 9).

Al integrar el diagrama 4 y el 8, obtenemos que a los estudiantes se les dificulta:

- Tener claridad sobre la idea que se va a escribir.
- Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir.
- Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación.
- A los estudiantes se les dificulta escribir cuando no saben del tema.
- Los estudiantes desconocen las normas ortográficas y de acentuación.

Matriz 9. Concepciones de los estudiantes en relación con la revisión de la escritura

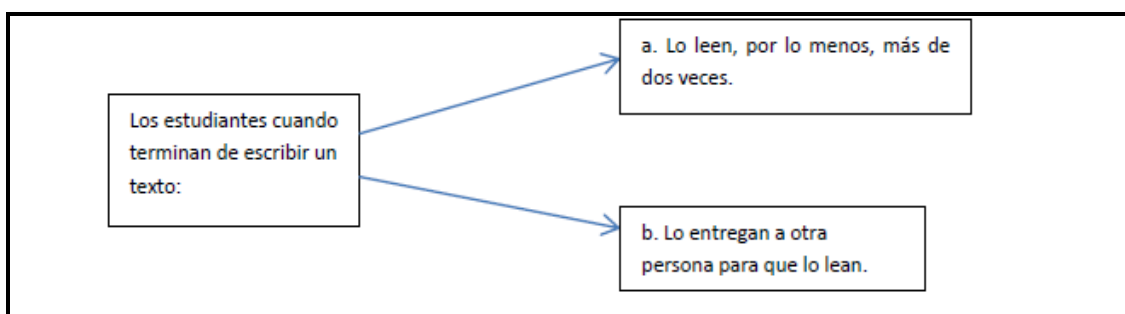
Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Lo vuelvo a leer/eso sí lo hago/eso sí lo hago/lo vuelvo a leer/ <u>pero</u> vuel(x)uno no es consciente de sus propios errores/deta (x) se dará cuenta de dos o tres/que uno dice :::uy aquí está como mal redactado/o:::que(x) no sé/pero que uno sea consciente de todos los errores que uno comete cuando escribe:::/no//eso es como/como le hijo de uno//uno lo ve y lo vuelve a ver y dice que está bonito y que está bien//pero los demás sí le ven todos los errores/o sea/yo por lo menos yo vuelvo a leer mi texto pero detecto dos o tres errores más///	a) Leer el texto.	
2)	E: Lo leo/solo lo leo/ en la casa soy el único que ha estudiado:::así que:::cómo voy a :::pedirle a alguien más:::de mi familia /por ejemplo/ que me lo revise// yo lo leo y ya///	a) Leer el texto.	

3)	E: Cuando termino de escribir un texto:::pues lo releo una sola vez/ pero está:::la::: (x)se genera la situación/sobre de que para uno siempre va a estar bien/entonces es como complicado porque si yo lo escribo y yo mismo lo vuelvo a leer pues yo creo que está bien escrito//pero:::eso es/ y no le pido a nadie más/ ya hasta que llega o en el momento:::eh :::digamos:::generalmente si llega a ser un trabajo/le digo a alguien:::mira:::si usted entiende entonces me hace el favor y (incomprensible ¿me ayuda?) e intercambiamos trabajos/ para ver si:::si:::si ambos estamos bien o:::estamos mal/ [¿lo haces con tus compañeros?] sí señora///	a) Leer el texto.	Los estudiantes consideran que cuando terminan de escribir un texto: a. Lo leen, por lo menos, más de dos veces. b. Lo entregan a otra persona para que lo lea.
4)	E: Cuando termino de leerlo/cuando termino de escribirlo [pregunta] nada:::pues sí lo vuelvo a leer/en algunas ocasiones/y:::y:::si es para presentar a alguien pues obviamente se:::lo presento y pido su opinión si:::no:::simplemente lo guardo///	a) Volverlo a leer.	
5)	E: Lo leo dos veces/siempre/ siempre lo leo dos veces como para de pronto:::aclarar de pronto:::mirar si lo que estoy diciendo es claro//y no estoy:::de pronto diciendo:::una idea y al final resultado diciendo otra//entonces como que trato de:::mirar más bien en qué errores estoy cometiendo/y por eso es mejor leerlo siempre que uno termina de leer/de escribir/ es mejor leerlo varias veces para no::://para de pronto mirar signos de puntuación/o:::de pronto aclarar las ideas que uno:::más tenga como confusas/digámoslo así///	a) Leer el texto varias veces.	
6)	E: Lo leo/lo leo dos veces/casi siempre/pero entonces:::a veces:::pienso que está bien y vuelvo y:::vuelvo y lo leo y digo:::no/ le falta como una coma/o a veces digo:::no sé dónde ponerle la coma/o empiezo a escribir/a escribir/a escribir/y yo digo:::si alguien lo va a leer/va a leer de corrido y no va a saber cómo:::o sea/no va a tener un descanso en una coma/en un punto/entonces:::a veces es como:::dónde le pongo una coma/dónde le pongo un punto seguido/dónde le pongo:::un punto aparte///	a) Leer el texto.	
7)	E: Um:::cuando termino de escribir un texto qué hago[se pregunta]procuró entregárselo a alguien para que lo lea///	a) Darlo a alguien para que lo lea.	
8)	E: Lo leo/muchas veces//sí/ porque siempre se encuentran fallas/de ortografía o:::de comas//entonces:::vuelvo y lo leo y lo leo hasta que:::tenga como sentido///	a) Leer el texto muchas veces.	
9)	E: eso siempre lo he hecho/ lo leo/para ver si:::o sea/ para ver si tiene como sentido/y si queda algún error/modificarlo/ cambiar una palabra por otra que:::en el momento uno encuentre más adecuada/y ya/leerlo///	a) Leer el texto muchas veces.	
10)	E: Primero que todo es leerlo/lo leo muchas veces /para:::evitar que haya cometido errores/a la hora de escribirlo//más cuando se escribe en computador porque uno cree que oprimió tal tecla pero resulta que es otra totalmente diferente/entonces cambia el sentido del texto/entonces:::revisarlo varias veces//es más/incluso	a) Leer el texto muchas veces.	

	cuando uno lo lee muchas veces/y lo imprime/ a ver si ya está listo y:::momentos antes de entregarlo/uno dice:::pero por qué no vi este error//de redacción si:::yo lo leí varias veces//		
--	---	--	--

De acuerdo con la matriz 9, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 9) en relación con las situaciones en las que suelen escribir los estudiantes.

Diagrama 9. Modelo cualitativo de la concepción de los estudiantes en relación con la revisión de la escritura



Los estudiantes entrevistados, de acuerdo con el diagrama 9, sostienen que cuando terminan de escribir un texto:

a. Lo leen por lo menos más de dos veces.

Los estudiantes afirman leer el texto varias veces. El problema está en que, si bien descubren algunos errores, reconocen que les da igual leerlo porque siempre lo ven bien y no sabrían de qué manera corregirlo. Al respecto señalan:

- “Lo vuelvo a leer/eso sí lo hago/eso sí lo hago/lo vuelvo a leer/pero vuel(x)uno no es consciente de sus propios errores/deta (x) se dará cuenta de dos o tres/que uno dice :::uy aquí está como mal redactado/o:::que(x) no sé/pero que uno sea consciente de todos los errores que uno comete cuando escribe:::/no//eso es como/como le hijo de uno//uno lo ve y lo vuelve a ver y dice que está bonito y que está bien//pero los demás sí le ven todos los errores/ó sea/yo por lo menos yo vuelvo a leer mi texto pero detecto dos o tres errores más//” (informante: 1).
- “[...] Cuando termino de escribir un texto:::pues lo releo una sola vez/ pero está:::la::: (x)se genera la situación/sobre de que para uno siempre va a estar bien/entonces es como complicado porque si yo lo escribo y yo mismo lo vuelvo a leer pues yo creo que está bien escrito//[...]” (informante: 3).
- “Lo leo/lo leo dos veces/casi siempre/pero entonces:::a veces:::pienso que está bien y vuelvo y:::vuelvo y lo leo y digo:::no/ le falta como una coma/o a veces digo:::no sé dónde ponerle la coma/o empiezo a escribir/a escribir/a escribir/y yo digo:::si alguien lo va a leer/va a leer de corrido y no va a saber cómo:::o sea/no va a tener un descanso en una

coma/en un punto/entonces:::a veces es como:::dónde le pongo una coma/dónde le pongo un punto seguido/dónde le pongo:::un punto aparte///” (informante: 6).

b. Lo entregan a otra persona para que lo lea.

Algunos otros estudiantes solicitan a otra persona que lea su texto antes de entregarlo al profesor:

- [...] generalmente si llega a ser un trabajo/le digo a alguien:::mira:::si usted entiende entonces me hace el favor y (incomprensible ¿me ayuda?) e intercambiamos trabajos/ para ver si:::si:::si ambos estamos bien o:::estamos mal/[...]” (informante: 3).

- “[...] si es para presentar a alguien pues obviamente se:::lo presento y pido su opinión si:::no:::simplemente lo guardo///” (informante: 4).

- “Um:::cuando termino de escribir un texto qué hago[se pregunta]procuro entregárselo a alguien para que lo lea///” (informante: 7).

Se hace evidente, en las respuestas dadas por los estudiantes, que ellos cuando revisan sus textos lo hacen para:

- ver si hay coherencia entre las ideas; revisar si los signos de puntuación se han usado correctamente y aclarar ideas de significado confuso (informante: 5).

- revisar si los signos de puntuación están correctamente usados o falta alguno de ellos (informante: 6).

- encontrar errores ortográficos o de puntuación y revisar que tenga sentido el texto (informante: 8).

- revisar que tenga sentido el texto y notar si las palabras están correctamente usadas o es necesario cambiar alguna de ellas (informante: 9).

- encontrar errores tipográficos o de redacción (informante: 10).

En tal sentido, los estudiantes buscan en sus textos, en la fase de revisión, errores relacionados con lo que más o menos dominan: faltas ortográficas, tipográficas, uso adecuado de ciertas expresiones (sobre todo cuando hacen uso de lenguaje técnico) y uso adecuado de los signos de puntuación.

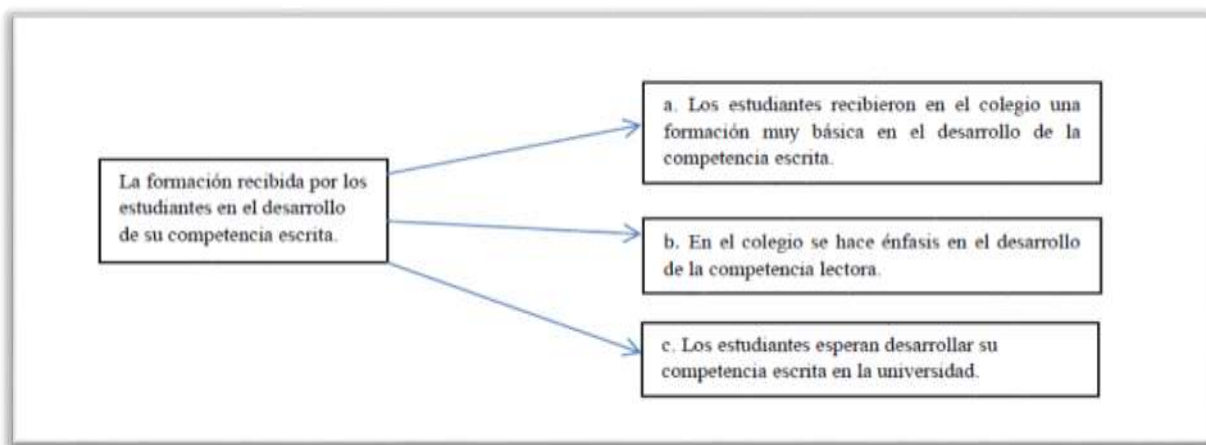
Matriz 10. Concepciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida relacionada con el desarrollo de la competencia escrita

Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: No/no/ eso es mentira si dijera que sí/o sea uno se da cuenta que no/en el bachillerato le explican a uno::bueno::qué::los signos de puntuación son::el punto, la coma, el punto y coma/pero no le dan los parámetros para decir cómo lo uso//lo mismo::cómo se debe escribir un texto//qué clases de texto hay/uno no lo sabe hacer/ y la verdad/no/uno no tiene los parámetros ni las::ideas básicas/para hacerlo/aquí con-(la)clase de la profesora es que uno se da cuenta::que está lleno de errores/y que hay muchas maneras de escribir y que escribir no es solo por escribir//sino que tiene que escribir una base/ tiene que tener sus ideas y tiene que estar bien escrito//creo que es lo primordial/ para que lo entienda todo el mundo///	a) En el colegio no recibió la formación básica sobre cómo escribir un texto. b) En la case de lectura y escritura se ha dado cuenta de que no sabe escribir.	a. Los estudiantes recibieron en el colegio una formación muy básica en el desarrollo de la competencia escrita. b. En el colegio se hace énfasis en el desarrollo de la competencia lectora. c. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la universidad.
2)	E: En el colegio yo creo que no nos daban esa::como ese enfoque/ en la escritura pero creo que::que en lectura y escritura::pues yo creía que era una materia pues de relleno/que tocaba verla por obligación/pero::no/creo que ya estoy como viendo quees::algo importante para la vida de uno///	a) En el colegio la orientación sobre la escritura fue diferente. b) En la universidad ha aprendido que la escritura es importante.	
3)	E: Pues yo creo que lo básico/lo suficiente no porque yo creo que la escritura::y es generalmente estudiar/ estudiar y estudiar/ yo todavía(x) los profesores con los que me relaciono/ dicen/ yo todavía no me sé todas las palabras que tiene el diccionario/entonces es como de contante::estudio/ por tanto yo creo que puedo decir/que(x) lo básico///	a) Ha recibido una formación básica.	
4)	E: No/no porque::incluso pues yo::yo soy de colegio público/y::digamos::pues para mi concepto la educación es <u>muy básica</u> //no/no es tan profundizada/no solo en la escritura sino en muchos contextos//y siempre como que le enseñan a uno::desde primaria algo y uno sigue así::hasta décimo y hasta que llega a la universidad//siempre con un modelo igual y::pu(x)(es) digamos es ahora que nos damos cuenta que::no es el indicado/o no está bien//y::y siempre es como::cómo lo mismo/siempre es como la coma y::no existe nada más/siempre/entonces uno se acostumbra::a eso///	a) Ha recibido una formación muy básica.	
5)	E: La verdad sí/la verdad sí porque::yo la verdad antes/de como de pronto empezar un texto/y ya digamos::a medida que vamos avanzando como que uno tiene más idea de lo que uno quiere dar a conocer//no::// y más digamos::de pronto con un tema/de pronto que uno no conozca/y uno de pronto en el fondo quiere ya mostrar::otra idea pero no tiene también al mismo tiempo idea de lo que está hablando/o sea es confuso//porque digamos/a uno le dan un tema y si uno no sabe entonces uno::como que	a) En el colegio el énfasis fue en la lectura. b) En la universidad ha aprendido a tener mayor claridad y precisión con lo que	

	empieza a meter ya como::cosas que no van al tema//entonces/digamos//a medida que uno va avanzando acá::acá en esto/uno se da cuenta de ese::de otras pautas// y uno aprende a ser de pronto más claro y más preciso con lo que quiere::demostrar//en el colegio yo::como que::de pronto escribir::no/no/pero en lo que nos implicaban mucho/yo creo que nos daban más base era digamos en la lectura//de cómo uno leer cuando está en signos de puntuación/y::cosas como esa//pero ya en el momento de redactar si no teníamos como tal profundidad//	expresa.	
6)	E: Por mi colegio::no/pero::pues aquí::sí/y por lo del trabajo::entonces:: me acuerdo de esos correos que yo enviaba/como ella me decía [se refiere a su jefe] no/es que pone buenos días/y aquí empieza como el saludo/el trabajo me creo la necesidad de aprender/y::yo vuelvo y digo como que::que tal que yo vuelva a un trabajo así//que me toque enviarle un correo a un vicepresidente/yo::yo digo a veces como::cómo le voy a enviar un correo a un vicepresidente/y que él diga::bueno::esta acabo de salir de la universidad/cómo me está enviando un correo/entonces::sí me parece como::como importante el tema y::por eso me gusta::me gustó la clase de los puntos y las comas/porque::ahí es donde yo muchas veces/yo me::me estanco///	a) En el colegio no recibió la formación adecuada. b) Le interesa recibir una muy buena formación en la Universidad.	
7)	E: Desde el colegio::no/en el colegio en el que estaba no era muy bueno/en todas las materias que dictaba y::y no nos ponían a escribir seguido//en la clase de español nos ponían a leer un libro y ya/era como lo típico y::y pues veíamos sílabas y::y ya eso era como::muy superficial///	a) No recibió una buena formación en el colegio. b) En el colegio se hace énfasis en la lectura.	
8)	E: Hasta el momento::creo que tengo el básico//pero me gustaría::sí aprender más/ porque siempre el vocabulario de uno es como muy básico/y aprender a expresarse no solo para escribir//sino para alguna exposición o eso creo que es muy importante///	a) Ha recibido una formación básica. b) Le interesa aprender a escribir en la Universidad.	
9)	E: Eh::realmente en el colegio/lo que::lo que era español/no se dedicaban tanto a lo que era la escritura/sino le enseñaban a uno como lo básico/lo::lo esencial digamos para sobrevivir ante::situaciones que se le pudieran presentar a uno en la vida/pero::pero que/pero::era más como al saber organizar las frases o::ls palabras digamos cuando uno quería hablar en pasado/cuando uno quería::hablar en un futuro///	a) Recibió, en el colegio, una formación básica.	
10)	E: Escribirlo::sí/ que quede perfecto/perfecto/no/no creo que quede perfecto/en el colegio que le dan a uno de español y nos dan como::cómo se escribe una oración/el ensayo/ el cuento/todo eso/también el colegio tiene una clase que era::de lectura y ahí también nos hacían/leer textos/y de eso ir sacando como ideas principales/subrayar/todas esas cosas///	a) En se hizo énfasis en la lectura.	

De acuerdo con la matriz 10, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 10) en relación con las concepciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida.

Diagrama 10. Modelo cualitativo de las concepciones de los estudiantes en relación con el tipo de formación recibida relacionada con el desarrollo de la competencia escrita



De acuerdo con el diagrama 10:

a. Los estudiantes recibieron en el colegio una formación muy básica en el desarrollo de la competencia escrita.

Los estudiantes afirman que la formación recibida en el colegio en relación con el desarrollo de la competencia escrita fue muy básica.

b. En el colegio se hace énfasis en la competencia lectora.

En consecuencia, el enfoque de la formación básica y media de los estudiantes se orientó hacia el desarrollo de la competencia lectora.

c. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.

Por lo anterior, es en la Universidad donde se han dado cuenta de que la escritura es muy importante y esperan que en la formación que reciban puedan desarrollar la competencia escrita.

Matriz 11. Estrategias que consideran los estudiantes se deberían implementar en la Facultad y en los programas para mejorar los problemas de escritura

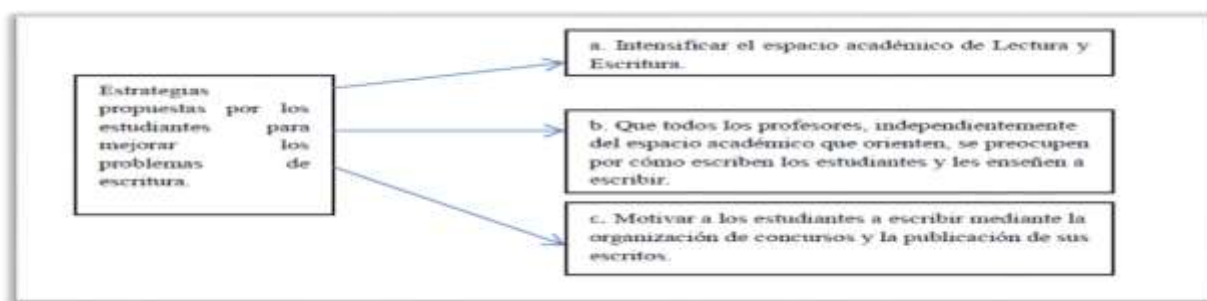
Informantes	Extracto de las entrevistas (unidades de análisis)	Subcategorías	Categorías inclusivas
1)	E: Profesora le pregunta al menos indicado porque es que::o sea / qué va uno a decir/ si uno no sabe qué parámetros hay que establecer::uno diría/no/hagámoslo porque yo sé cómo se debe hacer/pero si yo no sé cómo voy a establecer/ y decir que(x)que(x) por lo menos me parece que la clase de la profesora me parece muy buena/yo diría que es::o sea/esa/no sé si deberían manejarla desde el primer semestre//porque yo creo/aquí ya casi vamos a terminar este semestre/ y creo que no hemos visto todo lo necesario/y::ahora sí para el desarrollo profesional/yo creo que es muy importante eso//pero::para mí sería lo ideal/por decir algo en primer semestre con lectura y escritura//lo que pasa es que::por ejemplo en humanidades y en economía nos piden bastantes textos/por decir nos piden hagan esto bajo las normas APA/pero no nos dan más/o sea/ nos dan los parámetros pero no nos dicen ustedes tiene que trabajarlo y esto se trabaja así/así tiene que desglosarlo/así así/no lo hacen//entonces::sí/ ellos no dicen que bajo qué normas/pero los que no las conocemos quedamos igual/o sea quedamos en la misma situación//no le ofrecen a uno/no tienen que hacérmelo con estos parámetros/normas APA/pero con estos parámetros me::sacan las ideas/no/nada//pues nos dicen lo mismo de siempre//tiene que tener::e::e::em::inicio/desarrollo y conclusiones/igual/o sea/lo que nos dicen todos/o sea/pero que nos den un parámetro para decir que lo haga uno bien/no/no lo hacen/por eso le digo que la lectura y la escritura para mí sería fundamental desde el primer semestre//	a) Lectura y escritura desde el primer semestre. b) En otros espacios académicos piden textos pero no dan parámetros para hacerlos.	Los estudiantes consideran como estrategias que se deberían implementar en la Facultad para mejorar los problemas de escritura: a. Intensificar el espacio académico de Lectura y Escritura.
2)	E: Pues hasta el momento::eh::creo que::pues solo lectura y escritura/me ha parecido bien/pero implementar::pues no sé si lectura y escritura tenga alguna segunda::[no]no tiene sino solo esto[pregunta]yo creo que deberían implementar::por ahí una lectura y escritura de segunda parte/como humanidades que hay humanidades I/humanidades II y humanidades III//	a) Que haya lectura y escritura en tercer semestre.	
3)	E: Yo creo que digamos::que::cada profesor/cada profesor/independientemente de su materia/eh::dejara::algún trabajo/ y que lo calificara como tal/como si fuera una materia::como si fuera escritura/porque::porque hay profesores en los que le dicen haga un ensayo/ yo creo que los profesores/eh:: (x) independientemente::sobre(x) qué sean/ hay quienes no saben cómo se califica un ensayo ni cuáles son las pautas para hacerlo/ un ensayo/	a) La escritura debe ser preocupación de todos los profesores. Independientemente de quienes enseñan lengua.	

	entonces simplemente/si uno les entrega cuatro páginas/de escri(x) del tema que le haya puesto a escribir/pero entonces si no le califican a uno la acentuación/ la puntuación/ y:::como las normas/que se necesitan para escribir/pues entonces uno no está ganando nada porque:::uno simplemente va a escribir por escribir//entonces:::yo creo que:::si cada profesor/ pusiera un trabajo y lo calificara como tal por la escritura:::entonces yo creo(x)se:::la:::la escritura de las personas se mejoraría pues:::considerablemente///		b. Que todos los profesores, independientemente del espacio académico que orienten, se preocupen por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir.
4)	E: Pues digamos que el:::el:::esta clase de lecto escritura pues es una de esas/de esas estrategias/pero sí sería bueno implementarlo:::digamos en las otras materias/no solo en esta porque:::pues si bien uno sí la implementa/ obviamente/pe:::ro:::por ejemplo si te ponen a escribir un texto en economía/pues que te digan está mal/entonces/está mal esto/digamos los signos de puntuación/ la idea no es clara/o las ideas principales/ y pues:::digamos que uno lo debería tener claro/ pues es paralelo a lo que uno está estudiando ahorita que es lectoescritura/entonces podría:::o sea/ que los demás profesores también:::te hagan las:::las observaciones///	a) Implementar la clase de lectura y escritura. b) Que todos los profesores enseñen a escribir.	c. Motivar a los estudiantes a escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos.
5)	E: Yo creería que de pronto:::intensificar las horas//yo creo que intensificando las horas de:::una materia como que ayuda mucho//digamos en este caso:::a esta altura hay mucha gente que:::siendo profesional no:::no saben redactar muy bien//y yo creo que eso también va//digamos en el caso de la universidad//como la intensidad horaria que le hayan metido:::digamos a una materia tan importante como es:::digamos en este caso lectura y escritura//yo creo que repercute mucho eso//el tiempo o:::la frecuencia con la que uno lo vea///	a) Intensificar las horas del espacio académico de lectura y escritura.	
6)	E: Eh:::um:::no solo en la clase de lectoescritura/sino en las demás clases/porque:::muchas veces es:::es:::que no:::o sea, hacemos el texto/pero no se finan como mucho en:::en los puntos/en las comas/sino en cómo hicimos el texto y si respondimos las preguntas que estaban ahí en ese texto//entonces:::uno lo hace/o sea/yo lo hago ahorita en lecto [lectoescritura] porque:::yo digo:::bueno/ me piden los puntos/me piden las comas/y en los otros pues igual/yo empiezo a escribir/a escribir/y no estoy como centrada si está correctamente los signos de puntuación/como:::tampoco:::o sea a veces se me dificulta/entonces yo digo:::si se la pongo acá entonces puede quedar mal/si se la pongo allá::: también puede quedar mal/entonces es ahí donde yo digo:::bueno:::aquí sí se justifica una coma porque ya/pero otros no:::entonces yo digo:::será que le pondo la coma/ será que no se la	a) Que los profesores de las demás clases orienten sobre cómo escribir a los estudiantes.	

	pongo//entonces es ahí como::-///		
7)	E: cómo::cómo hacer que los estudiantes escriban:::como textos para publicar/cómo incentivarlos/pues:::sería bueno///	a) Incentivar a los estudiantes a escribir con la publicación de sus textos.	
9)	E: Bueno/ yo considero que por lo menos esta:::este tipo de materias eh:::es muy importante/porque realmente uno/entra a estudiar administración como en mi caso y cree que:::lo más importante va a ser lo que son los cálculos/los números/ que más:::contabilidad/entonces es a lo que uno más se enfoca/pero realmente:::no solo para la carrera sino para la vida es:::importante saber escribir/saber hablar/saber usar las palabras adecuadas eh::-///	a) No propone una estrategia.	
10)	E: Considero que:::pues la mejor forma de mejorar la escritura de los estudiantes es:::escribiendo/eso sí no hay de otra/hay que escribir/entonces sería que:::sin importar nada/la materia o la asignatura que se esté dando/exigir al estudiante que tenga:::que escribir textos/tener una buena redacción/y una buena ortografía//porque si uno no practica la escritura/pues uno:::no:::nunca va a aprender a tener una buena escritura///	a) La mejor forma de mejorar la escritura es escribiendo. b) Exigir a los estudiantes que escriban.	

De acuerdo con la matriz 11, se estableció el siguiente diagrama cualitativo (ver diagrama 11) en relación con las estrategias que consideran los estudiantes se deben desarrollar en la facultad y en los programas para mejorar los problemas de escritura.

Diagrama 11. Modelo cualitativo de las estrategias que proponen los estudiantes para mejorar los problemas de escritura



De acuerdo con el diagrama 11, tres categorías surgen de las propuestas que hacen los estudiantes para mejorar los problemas de escritura:

a. Intensificar el espacio académico de Lectura y Escritura.

Los estudiantes proponen que haya continuidad del espacio académico de Lectura y Escritura. Es decir, que se pueda tomar en varios semestres y no en uno solo y que se empiece desde el primer semestre, no en el segundo. Algunos otros proponen que haya espacios académicos relacionados con la escritura de textos en semestres más avanzados para que no olviden lo que han aprendido en el segundo semestre.

De acuerdo con lo anterior, conviene anotar que el espacio académico de Lectura y Escritura está en el actual *pensum* ubicado en el segundo semestre de formación de ambos programas, Administración de Empresas y Contaduría Pública. Tiene una intensidad horaria de tres horas a la semana. Se trata de un espacio académico que busca reforzar aspectos relacionados con la lectura y la escritura que la Universidad da por supuesto que se han aprendido en el Colegio o en los niveles de formación básica y media. En el año inmediatamente anterior, 2015, se propuso una nueva redimensión curricular para todos los programas de todas las Facultades de la Universidad. La propuesta de los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública cambió, entre otros muchos aspectos, el nombre del espacio académico. En efecto, a partir del segundo semestre del 2016 el espacio académico que antes se denominaba “Lectura y Escritura” pasará a llamarse “Argumentación” y ya no estará en el segundo semestre, sino en el primero, aunque conservará las tres horas de intensidad semanal. Con esta nueva denominación se busca que los contenidos que en el espacio académico se desarrollen hagan mucho más énfasis en el desarrollo de la competencia escrita.

b. Que todos los profesores, independientemente del espacio académico que orienten, se preocupen por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir.

Los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que todos los profesores les piden escribir, pero no les dicen cómo hacerlo; no hay orientaciones precisas. Por otra parte, no les revisan si el texto está bien escrito, si es coherente, si está muy bien estructurado, si coincide con el género discursivo solicitado. En efecto, señalan:

- “[...] //lo que pasa es que:::por ejemplo en humanidades y en economía nos piden bastantes textos/por decir nos piden hagan esto bajo las normas APA/pero no nos dan más/ó sea/ nos

dan los parámetros pero no nos dicen ustedes tiene que trabajarlo y esto se trabaja así/así tiene que desglosarlo/así así/no lo hacen//entonces::::sí/ ellos no dicen que bajo qué normas/pero los que no las conocemos quedamos igual/o sea/ quedamos en la misma situación//no le ofrecen a uno/no tienen que hacérmelo con estos parámetros/normas APA/pero con estos parámetros me::sacan las ideas/no/nada//pues nos dicen lo mismo de siempre//tiene que tener::e::e::em::inicio/desarrollo y conclusiones/igual/o sea/lo que nos dicen todos/ó sea/pero que nos den un parámetro para decir que lo haga uno bien/no/no lo hacen/por eso le digo que la lectura y la escritura para mí sería fundamental desde el primer semestre//” (informante: 1).

- “Yo creo que digamos::que::cada profesor/cada profesor/independientemente de su materia/eh::dejara::algún trabajo/ y que lo calificara como tal/como si fuera una materia::como si fuera escritura/porque::porque hay profesores en los que le dicen haga un ensayo/ yo creo que los profesores/eh:: (x) independientemente::sobre(x) qué sean/ hay quienes no saben cómo se califica un ensayo ni cuáles son las pautas para hacerlo/ un ensayo/[...]” (informante: 3).
- “[...]sí sería bueno implementarlo::digamos en las otras materias/no solo en esta porque::pues si bien uno sí la implementa/ obviamente/pe::ro::por ejemplo si te ponen a escribir un texto en economía/pues que te digan está mal/entonces/está mal esto/digamos los signos de puntuación/ la idea no es clara/o las ideas principales/[...]”.

Nos podemos dar cuenta, a partir de la categoría señalada, de que los profesores en la Universidad se ocupan únicamente del desarrollo de los contenidos del espacio académico propio de la formación profesional de los estudiantes. La escritura es algo accesorio que se tiene que aprender en otro lado, en el colegio o, en este caso, en el espacio académico de Lectura y Escritura. La escritura cumple una función epistémica de conceptualización y producción de conocimiento. Si esto lo entendieran los profesores de todas las demás espacios académicos, comprenderían que desarrollarían mejor sus contenidos si, además de pedirles a los estudiantes todo tipo de escritos, les enseñaran cómo hacerlos.

c. Motivar a los estudiantes a escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos.

A escribir se aprende escribiendo. Tal parece ser la premisa de los estudiantes. Por ello, no solo exigen que los profesores sean mucho más estrictos con la revisión de sus textos, sino que, a la vez, los motiven a escribir a través de la organización de concursos que tengan, entre otros incentivos, la publicación de sus escritos. Por ello afirman:

-“Considero que::pues la mejor forma de mejorar la escritura de los estudiantes es::escribiendo/eso sí no hay de otra/hay que escribir/entonces sería que::sin importar nada/la materia o la asignatura que se esté dando/exigir al estudiante que tenga::que

escribir textos/tener una buena redacción/y una buena ortografía//porque si uno no practica la escritura/pues uno:::no:::nunca va a aprender a tener una buena escritura///” (informante: 10).

- “Cómo:cómo hacer que los estudiantes escriban:::como textos para publicar/cómo incentivarlos/pues:::sería bueno///” (informante: 7).

-“ Um:::no sé/de pronto los concursos/en el colegio donde yo estaba/creo que los concursos de:::hacer cuentos y:::eso para que aparecieran en el periódico/eso era buen ejercicio para que los estudiantes se motivaran a:::a escribir///” (informante: 8).

Hechos el análisis y la interpretación de las entrevistas, hemos recogido en una matriz (ver matriz 12) las categorías inclusivas y su interpretación, con el objeto de tener una visión mucho más clara de lo que significa el proceso de escritura para los estudiantes.

Para la realización de esta síntesis hemos tomado únicamente las categorías inclusivas y su interpretación (ver matriz 12).

Matriz 12. Resumen con los aspectos más relevantes que se han recogido durante el análisis de las entrevistas

Categorías inclusivas	Interpretación
CONCEPCIONES DE LO QUE SIGNIFICA LA ESCRITURA PARA LOS ESTUDIANTES	
a. Escribir es una forma de comunicar	Para los estudiantes la escritura es una forma de comunicación a través de la cual expresan su pensamiento, sus ideas y sus emociones. La consideran como unas de las formas de comunicación más importantes para la vida, incluso mucho más fácil de realizar que la palabra oral.
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA Y SU CAMPO DE CONOCIMIENTO	
a. La escritura es el reflejo del nivel de formación que reciben los estudiantes en su campo profesional.	Para los estudiantes la escritura es el reflejo del tipo de formación que reciben. Un buen profesional, según ellos, sabe escribir y no se concibe como tal a quien no lo sepa hacer. Muchos de los estudiantes entrevistados trabajan en el día y estudian en la noche y ellos han experimentado el hecho de tener que escribir un correo y no saber hacerlo.
b. Escribir bien es la mejor manera de relacionarse, en la vida profesional, con otras personas.	La escritura es un medio de comunicación eficaz. En la vida profesional — y de esto son conscientes los estudiantes— la escritura es una herramienta de uso constante, se escribe desde un correo hasta complejos informes de gestión. De acuerdo con los estudiantes entrevistados, la escritura permite comunicar de una manera mucho más clara y efectiva nuestros mensajes a las personas con quienes trabajamos.
SITUACIONES EN LAS QUE SUELEN ESCRIBIR LOS ESTUDIANTES	
a. Los estudiantes escriben porque es una obligación laboral o académica.	Los estudiantes argumentan que les gusta escribir pero que no tienen tiempo para hacerlo. Otros, por su parte, indican que escriben solo porque la

	Universidad exige escribir de lo contrario no lo harían. En síntesis, los estudiantes escriben porque en la Universidad se debe escribir, es una exigencia de la Universidad y es, a la vez, una exigencia de la profesión.
b. Los estudiantes escriben para comunicar sus sentimientos.	Los estudiantes afirman que escriben, en el plano personal, para comunicar sus sentimientos. No tienen problema en afirmar que si bien no escriben mucho, si se trata de escribir algo especial para alguna persona, lo escriben.
DIFICULTADES QUE SE LE PRESENTAN A LOS ESTUDIANTES EN EL MOMENTO DE ESCRIBIR UN TEXTO	
a. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir.	Los estudiantes manifiestan que el no saber qué escribir ni cómo hacerlo representa una gran dificultad para ellos. El estructurar las ideas forma parte de la fase de planeación del texto. Las ideas se pueden organizar en esquemas, en mapas, en índices, que posteriormente permitirán al estudiante darle forma al texto.
b. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación.	Tal dificultad radica, de acuerdo con los estudiantes entrevistados, en el desconocimiento del uso adecuado de los signos de puntuación. No saben exactamente qué signo usar y en dónde usarlo. Entonces los colocan sin pensar en que pueden estar alterando la coherencia del texto que están escribiendo.
c. A los estudiantes se les dificulta escribir cuando no saben del tema.	El ¿qué escribir? o ¿sobre qué escribir? son preguntas que están relacionadas con el tema que se quiere tratar en el momento de escribir cualquier tipo de texto. Estas inquietudes se deberían resolver en la fase de planeación del texto. Y las respuestas a las mismas están vinculadas con las inquietudes y reflexiones en relación con asuntos de interés para quien desea escribir. Casi siempre los profesores dicen a sus estudiantes qué escribir o sobre qué hacerlo; en este caso, solo deben profundizar sobre el asunto en cuestión y empezar a estructurar sus ideas. No obstante, los estudiantes entrevistados consideran una dificultad el no saber del tema sobre el cual están escribiendo y sin duda lo es.
d. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación.	Los problemas que los estudiantes manifiestan tener, en relación con esta categoría, están relacionados con el uso de las tildes. Algunos otros estudiantes afirman, de manera genérica, que su dificultad está en la ortografía.
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON LAS FASES DE ESCRITURA	
Fases del proceso de escritura según los estudiantes: a. Saber qué escribir. b. Investigar sobre el tema. c. Escribir un borrador. d. Escribir el texto. e. Leerlo.	Los estudiantes entrevistados, de acuerdo con las categorías expuestas, aunque desconocen el nombre que se le ha dado a las distintas etapas que constituyen el proceso de escritura (planeación, ejecución y revisión), demuestran tener conocimiento sobre el mismo.
Planear el texto para los estudiantes es:	Lo anterior nos lleva a afirmar que los estudiantes entrevistados consideran, dentro de la planeación

a. Plantear la idea que se va a escribir.	d. Empezar a escribir.	del texto, la escritura del mismo (ejecución) y la revisión. Idea que es válida si reconocemos, como lo hemos señalado en el desarrollo de esta tesis, que las fases de la escritura no se pueden concebir de manera aislada, sino que constituyen un proceso sistémico permanente que, incluso, no termina con la revisión.
b. Consultar fuentes.	e. Argumentar.	
c. Hacer un borrador.	f. Escribir la versión final.	
	g. Revisar.	
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA DE TEXTOS (FASE DE EJECUCIÓN)		
a. Estar muy bien documentado para no escribir cualquier cosa.	En la fase de planeación ya se había señalado el “investigar” o el “informarse” como aspectos importantes para los estudiantes en el proceso de composición. Nuevamente, en esta fase los estudiantes señalan que en el momento en el que se disponen a escribir, estar muy bien “informados” es fundamental.	
b. Hacer uso de diccionarios.	Escribir acompañados de un diccionario puede resultar en una tarea de aprendizaje de nuevas palabras y en una oportunidad para revisar las dudas ortográficas que se presenten.	
c. Tener en cuenta los signos de puntuación.	Esta categoría también se encuentra dentro de las dificultades que presentan los estudiantes en el momento de escribir y es un aspecto esencial en la fase de ejecución. Los signos de puntuación dan coherencia y cohesión al texto; su función es la de ser conectores que integran palabras o unidades de significado; por ello, no usarlos, de la forma adecuada, puede alterar el sentido de lo que se está comunicando.	
d. Tener en cuenta la ortografía.	La escritura de las palabras y la acentuación de las mismas es otro de los aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de escribir.	
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON LAS DIFICULTADES QUE SE LE PRESENTAN A LOS ESTUDIANTES AL ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO		
a. Tener claridad sobre la idea que se va a escribir.	A los estudiantes, en consecuencia, se les dificulta:	
b. La organización de la ideas (coherencia y cohesión).		
c. El uso de los signos de puntuación.		
	a. Tener claridad sobre la idea que se va a escribir.	
	b. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir.	
	c. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación.	
	d. A los estudiantes se les dificulta escribir cuando no saben del tema.	
	e. Los estudiantes desconocen las normas ortográficas y de acentuación.	
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON LA REVISIÓN DE LA ESCRITURA		
a. Lo leen por lo menos más de dos veces.	Los estudiantes afirman leer el texto varias veces. El problema está en que si bien descubren algunos errores, reconocen que les da igual leerlo porque siempre lo ven bien y no sabrían de qué manera corregirlo.	
b. Lo entregan a otra persona para que lo lea.	Algunos otros estudiantes solicitan a otra persona que lea su texto antes de entregarlo al profesor.	

CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN CON EL TIPO DE FORMACIÓN RECIBIDA RELACIONADA CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITA	
a. Los estudiantes recibieron en el colegio una formación muy básica en el desarrollo de la competencia escrita.	Los estudiantes afirman que la formación recibida en el colegio en relación con el desarrollo de la competencia escrita fue muy básica.
b. En el colegio se hace énfasis en la competencia lectora.	En consecuencia, el enfoque de la formación básica y media de los estudiantes, se orientó hacia el desarrollo de la competencia lectora
c. Los estudiantes esperan desarrollar su competencia escrita en la Universidad.	Por lo anterior, es en la Universidad donde se han dado cuenta que la escritura es muy importante y esperan que en la formación que reciban puedan desarrollar la competencia escrita.
ESTRATEGIAS QUE CONSIDERAN LOS ESTUDIANTES SE DEBERÍAN IMPLEMENTAR EN LA FACULTAD Y EN LOS PROGRAMAS PARA MEJORAR LOS PROBLEMAS DE ESCRITURA	
a. Intensificar el espacio académico de Lectura y Escritura.	Los estudiantes proponen que hay continuidad del espacio académico de Lectura y Escritura. Es decir, que se pueda tomar en varios semestres y no en uno solo y que se empiece desde el primer semestre, no en el segundo. Algunos otros proponen que haya espacios académicos relacionados con la escritura de textos en semestres más avanzados para que no olviden lo que han aprendido en el segundo semestre.
b. Que todos los profesores, independientemente del espacio académico que orienten, se preocupen por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir.	Los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que todos los profesores les piden escribir pero no les dicen cómo hacerlo; no hay orientaciones precisas. Por otra parte, no les revisan si el texto está bien escrito, si es coherente, si está muy bien estructurado, si coincide con el género discursivo solicitado.
c. Motivar a los estudiantes a escribir mediante la organización de concursos y la publicación de sus escritos.	A escribir se aprende escribiendo. Tal parece ser la premisa de los estudiantes. Por ello, no solo exigen que los profesores sean mucho más estrictos con la revisión de sus textos sino que, a la vez, los motiven a escribir a través de la organización de concursos que tengan, entre otros incentivos, la publicación de sus escritos.

Finalmente, recogimos las categorías inclusivas encontradas y las agrupamos de acuerdo con las fases de composición: planeación, ejecución y revisión (ver matriz 13).

Matriz 13. Categorización de las dificultades encontradas en el proceso de escritura de acuerdo con las fases de planeación, ejecución y revisión

Fases	Categorías inclusivas	
	Concepción de los estudiantes en relación con las fases de la escritura	Dificultades encontradas
Etapla previa: planeación	a. Plantear la idea. b. Consultar fuentes. c. Hacer un borrador.	Los estudiantes colocan también como parte de la planeación: a. Empezar a escribir. b. Argumentar. c. Escribir la versión final. d. Revisar.
Momento de la escritura: ejecución	a. Estar bien documentado para no escribir cualquier cosa. b. Hacer uso de diccionarios. c. Tener en cuenta los signos de puntuación. d. Tener en cuenta la ortografía.	a. Tener claridad sobre la idea que se va a escribir. b. Los estudiantes no saben cómo estructurar las ideas en el momento de escribir. c. Los estudiantes desconocen el uso adecuado de los signos de puntuación. d. Se les dificulta escribir cuando no saben el tema. e. Los estudiantes desconocen las normas básicas de acentuación.
Revisión del escrito	a. Los estudiantes leen más de dos veces su escrito. b. Los estudiantes dan a leer su escrito a otra persona. Lo revisan para encontrar: que haya coherencia entre las ideas; revisar si los signos de puntuación se han usado correctamente y aclarar ideas de significado confuso; encontrar errores ortográficos o de puntuación y revisar que tenga sentido el texto y notar si las palabras están correctamente usadas o es necesario cambiar alguna de ellas y encontrar errores tipográficos o de redacción.	No obstante, la revisión que hacen a sus textos, son muy pocos los problemas que encuentran. Ellos afirman que es por el desconocimiento que tienen de lo que implica escribir bien.

De acuerdo con la matriz 13, los estudiantes presentan dificultades en el momento de escribir un texto; es decir, en la fase de ejecución. No obstante, no tienen claridad en relación con los aspectos que se deben tener en cuenta en la planeación del escrito (Gallego Ortega y Mendías Cuadros, 2012). Por ejemplo, no diseñan un esquema, no se plantean para quién van a escribir su texto; tampoco determinan el tipo de texto que van a escribir. Afirman plantear la idea; pero luego esta es una de sus mayores dificultades. De la misma manera, afirman hacer un borrador; pero luego señalan que estructurar las ideas en el momento de escribir es otra de sus mayores dificultades y dicen consultar fuentes; pero señalan que “se les dificulta escribir cuando no saben del tema”.

Por otra parte, aspectos como “empezar a escribir”, “argumentar”, “escribir la versión final” y “revisar” los consideran como parte de la planeación. Esto, ya lo indicábamos, es positivo si entendemos que las fases son sistémicas e inacabadas. No obstante, dada la ambigüedad en sus respuestas, denota confusión en relación con las distintas tareas que se deben desarrollar en cada una de las fases del proceso de composición. Esto se hace evidente en la fase de ejecución del escrito (ver matriz 12), pues esos mismos aspectos constitutivos de esta fase representan, para los estudiantes entrevistados, sus mayores dificultades. En la fase de revisión, por su parte, los estudiantes leen más de una vez sus textos, pero no saben qué buscan al leerlos; escasamente pueden identificar errores ortográficos y tipográficos.

Las categorías resultantes son mucho más que procesos de construcción de sentido; son, en efecto, “orientaciones cognitivas que nos permiten tener una visión totalizante de las relaciones entre las diferentes dimensiones del análisis” (Bonilla y Rodríguez Sehk, 2000: 269). Por ello, al integrar todas las categorías, las dificultades que presentan los estudiantes van mucho más allá del sentido instrumental de la escritura. En efecto, son una consecuencia de modelos de formación deficientes en los que se considera la escritura como una competencia fundamental en la vida académica y profesional, pero no se hace nada para que efectivamente los estudiantes escriban y lo hagan desde perspectivas

cognitivas y metacognitivas, desde las cuales se concibe la escritura como una herramienta eficaz en procesos de abstracción, desarrollo y construcción del conocimiento.

En efecto, si bien los estudiantes reconocen que escribir es una forma de comunicar esencial en la vida profesional, no a todos los estudiantes les gusta escribir; pero no les gusta por una razón, no saben hacerlo. Entonces, en lugar de ser la escritura el resultado de las motivaciones e intereses de los estudiantes por su campo de formación, se convierte en una obligación. Escriben porque la vida académica y profesional lo exige. Aquellos a quienes les gusta escribir lo hacen para comunicar sus sentimientos; porque es un medio que, a diferencia de la comunicación oral, les habilita enfrentarse a los otros sin los reverses propios de la oralidad: que nos tiemble la voz, que nos mostremos inseguros ante los otros; es decir, la escritura nos oculta, nos encubre “aparentemente” los sentimientos inmediatos que puedan aflorar en el instante mismo de la comunicación verbal. Esto lo saben los estudiantes no porque sean estudiantes de una u otra profesión, lo saben porque son seres vivos con necesidades de comunicar.

Por otra parte, tenemos estudiantes cuya formación básica y media (aquí nos hemos referido, fundamentalmente, al colegio) se ha orientado hacia el desarrollo de la competencia lectora. El énfasis en la escritura ha sido mínimo y no se ha dado la profundidad que el desarrollo de esta competencia merece según las normativas existentes para tal fin (MEN: 2006).

Finalmente, los estudiantes descubren en la Universidad que la escritura hace parte de la vida académica y profesional; en la universidad deben escribir todo el tiempo y solo encuentran, en su proceso formativo, un espacio académico (Lectura y Escritura) que les ayuda en tal propósito; como si fuera poco, los profesores de los espacios académicos propios de la formación disciplinar exigen a los estudiantes escribir, pero no les dicen cómo hacerlo y, más allá de revisar la ortografía de sus escritos, no hacen ningún otro tipo de corrección (Ortiz Casallas, 2015).

Por ello, los estudiantes escriben, pero el sistema formativo en el que se enmarcan sus currículos, al no concebir la escritura como una herramienta epistémica¹⁰ de construcción y producción de conocimiento, no concede a esta habilidad la dimensión que merece; de forma que la concepción de la escritura no va más allá de dominar ciertas reglas (ortografía, signos de puntuación, etc.).

Por lo anterior, es importante anotar que la escritura, más allá de su función meramente instrumental —que también es esencial—, es manifestación del pensamiento (Serrano, 2014, Castelló, 2014, Jarpa Azagra, 2013, Alvarado y Cortés, 2000). En efecto, la escritura —al igual que la lectura— estructura el pensamiento y permite desarrollar procesos de razonamiento (interpretación, inferencia, análisis, síntesis) complejos de la realidad y fundamentales para hacer reflexiones, formarnos conceptos, emitir ideas, formular juicios, configurar proposiciones y estructurar argumentos.

Parte de la función epistémica de la escritura son los procesos de composición: planeación, ejecución, revisión. En efecto, la planeación nos faculta a reflexionar no solo sobre lo que vamos a escribir, sino también sobre la trascendencia que eso que escribimos pueda tener en los otros. El determinar qué escribir y diseñar esquemas son el resultado de procesos de abstracción relacionados con la forma como hemos estructurado nuestro pensamiento.

Por su parte la ejecución no consiste únicamente en seguir un esquema, sino en reflexionar constantemente sobre lo escrito, cuestionarse en relación con conceptos, significados, teorías y verificar la consistencia de los procesos argumentativos. La revisión es constante y no se hace solo al terminar el escrito. Como señala Serrano (2014: 110), esta permite la autorregulación de la escritura “ [...]debido a que puede desarrollar las ideas a su propio ritmo, objetivar el texto producido y establecer con él un monólogo para reflexionar sobre las ideas, haciendo que la elaboración lingüística se lleve a cabo con mayor

¹⁰ De acuerdo con Serrano (2014: 102) “lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber”.

consciencia. Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento”.

Señala también Serrano (2014: 110) que “esta confluencia de la autorregulación por el escritor de su proceso, la existencia del texto elaborado y la posibilidad de distanciamiento de él para revisarlo y explorarlo permiten al escritor un proceso de análisis y síntesis, de revisión y exploración de las propias ideas; en definitiva, permite la posibilidad de pensar sostenidamente sobre las ideas, de analizarlas críticamente, de reelaborarlas y desarrollar estructuras mentales y aprender, todo lo cual conduce a la transformación del pensamiento”.

En consecuencia, el acto de escribir se configura en un proceso dinámico y, a la vez, sistémico de producción y adquisición de conocimiento. Dicho proceso exige formas de enseñanza y aprendizaje que induzcan a los estudiantes a comprender que la escritura necesita ser pensada, configurada y reflexionada en todo momento. Para ello es necesario cambiar la concepción que estudiantes, docentes e instituciones educativas, en general, tienen sobre la escritura; comprender que la escritura, como medio eficaz de comunicación, es interés de todos y, finalmente, modificar las formas de evaluar la escritura.

4.3. Análisis de las producciones escritas por los estudiantes

Se analizaron los textos escritos por los estudiantes. Como ya se ha indicado, los sujetos a quienes se les hizo seguimiento de sus producciones escritas corresponden a estudiantes de la Universidad de La Salle del segundo semestre (2015-II) de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, tanto de la jornada diurna como de la jornada nocturna. A partir del seguimiento de este proceso, se determinaron los errores más frecuentes que cometen dichos estudiantes en la producción escrita.

4.3.1. Proceso de análisis

Se trabajó con una muestra de 50 estudiantes, lo que equivale a 50 producciones escritas. El periodo de seguimiento de las producciones escritas por los estudiantes fue durante los meses de agosto a noviembre del año 2015. El proceso de escritura se desarrolló en dos etapas:

a. Etapa previa

Denominamos etapa previa a la escritura de un texto argumentativo por parte de los estudiantes sin ninguna explicación por parte del docente. Significa que los estudiantes debían usar, para la escritura de su texto, los conocimientos adquiridos durante los años de su formación básica y media en lengua materna. El tema versó sobre un asunto de interés para los estudiantes; por tal razón, la indicación dada fue: “escribir un texto argumentativo cuyo tema sea la administración y la contabilidad en el desarrollo económico del país”.

Al terminar de escribir el texto, los estudiantes hicieron la **autoevaluación** del mismo. Esto fue así porque consideramos que la autoevaluación permite desarrollar procesos de pensamiento reflexivos y críticos; además de que convierte la escritura en un proceso consciente. La autoevaluación siguió las fases del proceso de producción escrita: planeación, ejecución y revisión. Para las dos primeras fases (planeación y revisión) planteamos preguntas dicotómicas (sí/no) y para la fase de revisión diseñamos una rúbrica con escalas de evaluación numérica (ver Anexo 4). Hecha la autoevaluación, los estudiantes la entregaron a la profesora, adjunta a la versión de su texto final. La profesora, por su parte, **evaluó** la versión final de las producciones escritas por los estudiantes. Para ello, se diseñó una rúbrica (ver Anexo 5) con escalas de evaluación numérica.

b. Etapa posterior a la explicación del tema por parte de la docente

En esta etapa se trabajó con los estudiantes el texto argumentativo; se trabajaron también aspectos de orden gramatical y ortográfico. Luego de tres sesiones de trabajo, se solicitó a los estudiantes escribir un texto argumentativo con el mismo tema, “la administración y la contabilidad en el desarrollo económico del país”. Escrito el texto, los estudiantes hicieron la **autoevaluación** del mismo y entregaron la versión final para ser **evaluada** por la profesora. Las rúbricas de evaluación fueron las mismas de la etapa anterior (ver Anexos 4 y 5).

En síntesis, el seguimiento hecho a las producciones escritas por los estudiantes tuvo dos etapas y dos procesos de evaluación de la versión final (autoevaluación y evaluación) en cada una de ellas.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de la información se desarrolló así:

- Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa (autoevaluación).
- Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa (evaluación).
- Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte del docente (autoevaluación).
- Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte del docente (evaluación).

Finalmente, para una mejor lectura y comprensión de la descripción de cada una de las tablas que se presentan, se ha asignado un código a cada una de las preguntas. Hemos usado la primera letra de la fase de análisis en mayúscula y un número para la etapa previa a la explicación y letra minúscula para la etapa posterior a la explicación. Para el caso de las tablas relacionadas con la fase de evaluación (revisión), conservamos el procedimiento descrito y antepusimos “C” mayúscula o “c” minúscula de acuerdo con la etapa del análisis para referirnos a cada uno de los “criterios”. En relación con el total porcentual de cada una de las fases, seguimos el mismo criterio, usamos la letra “T” mayúscula seguida de la letra inicial de la fase para la etapa previa, también en mayúscula, y usamos letras minúsculas para la etapa posterior. En relación con la autoevaluación se agregó una “E” (TRE) o “e” (tre) para la evaluación realizada por los estudiantes y una “P” (TRP) o “p” (trp) para la evaluación realizada por la profesora.

Los resultados obtenidos son como sigue:

4.3.1.1. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa (autoevaluación).

Tabla 27. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Planeación

CÓDIGO	PLANEACIÓN (etapa previa)	Sí (%)	No (%)
P1	Antes de escribir el texto, ¿determinó los objetivos de su escrito?	76	24
P2	¿Pensó en sus posibles lectores?	50	50
P3	¿Conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo?	54	46
P4	Cuando escribió su texto argumentativo, ¿planteó una tesis?	42	58
P5	¿De acuerdo con la tesis, elaboró un plan de trabajo (esquema)?	26	74
P6	¿Se documentó sobre el tema que iba a tratar?	84	16
P7	¿Pensó en los posibles argumentos que emplearía en su escrito?	82	18
TP	Total	59.14	40.86

De acuerdo con la Tabla 27, en lo que corresponde a la fase de planeación, el 76% de los estudiantes determinó los objetivos antes de escribir el texto (P1), mientras que el 24% respondió que no los determina. En relación con la pregunta de si el estudiante pensó en los posibles lectores (P2), el 50% contestó sí y el otro 50%, no. Por su parte, el 54% de los estudiantes afirmó conocer de antemano cómo se escribe un texto argumentativo (P3), mientras que el 46% manifestó no conocer de antemano cómo se escribe un texto argumentativo.

A la pregunta “cuando escribió su texto argumentativo, ¿planteó una tesis?”(P4), el 42% manifestó que sí la planteó y el 58% que no. Por otra parte, el 26% de los estudiantes elaboró un plan de trabajo o esquema de acuerdo con la tesis planteada (P5), mientras que el 74% no lo hizo. El 84% de los estudiantes afirma haberse documentado sobre el tema que trató (P6), mientras que el 16% no se documentó. Finalmente, el 82% de los estudiantes afirmó haber pensado en los posibles argumentos que emplearía en su escrito (P7), frente al 18%, que no lo hizo.

Si bien los resultados muestran que un porcentaje significativo de estudiantes considera que planeó su escrito (ver Tabla 27), es importante anotar el alto porcentaje de estudiantes, 50%, 58% y 74%, que a las preguntas P2, P4 y P5, respectivamente,

respondieron de forma negativa. Esto significa que solo la mitad de los estudiantes a quienes se les hizo seguimiento de sus producciones escritas, pensó en el momento de escribir su texto en sus posibles lectores (P2); el 58% no planteó la tesis (P4) y el 74% no elaboró un plan de trabajo o esquema (P5). Por otra parte, el 46% no conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo (P3). Lo anterior no significa que los demás datos porcentuales no sean fundamentales. En efecto, estos nos ayudan a determinar que cerca del 40.86% de los estudiantes no planeó su texto, en relación con el 59.14% que afirmó haberlo hecho (TP).

Pasamos a continuación a analizar la fase de ejecución, a partir de los datos de la tabla 2.

Tabla 28. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Ejecución

CÓDIGO	EJECUCIÓN (etapa previa)	Sí (%)	No (%)
E1	¿Siguió el esquema que elaboró previamente?	52	48
E2	¿Desarrolló la tesis?	60	40
E3	¿Se preocupó por el orden de las ideas?	78	22
E4	¿Se preocupó por el uso adecuado del español?	92	8
E5	¿Consultó diccionarios o gramáticas al escribir el texto?	42	58
E6	¿Leyó su texto para ir corrigiendo inconsistencias que pudiera encontrar en lo ya escrito?	86	14
E7	En caso de haber usado argumentos de autoridad, ¿citó adecuadamente la fuente?	54	46
E8	¿Adecuó la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo?	58	42
E9	¿Escribió varios borradores antes de la versión final?	56	44
TE	Total	64.22	35.78

De acuerdo con la Tabla 28, correspondiente a la fase de ejecución, el 52% de los estudiantes afirma haber seguido el esquema que elaboró previamente (E1); el 48% manifiesta, en cambio, que no siguió el esquema. El 60% sí desarrollo la tesis (E2), mientras que el 40% no; el 78% se preocupó por el orden de las ideas (E3), frente al 22%, que no se preocupó por esta cuestión; el 92% se preocupó por el uso adecuado del español (E4), mientras que el 8% no lo hizo; en relación con la pregunta “¿leyó el texto para ir corrigiendo las inconsistencias que pudiera encontrar en lo ya escrito?” (E6), el 86% contestó afirmativamente, frente al 14%, cuya respuesta fue negativa.

Por otra parte, el 54% de los estudiantes afirmó haber citado adecuadamente la fuente ante la presencia de argumentos de autoridad (E7), frente al 46%, que dijo no haberlo hecho. El 58% de los estudiantes afirmó haber adecuado la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo (E8), mientras que el 42% manifestó no haberlo adecuado. Finalmente, el 56% afirmó haber elaborado varios borradores antes de la versión final (E9), mientras que el 44% no lo hizo.

En esta fase encontramos resultados contradictorios en relación con la fase de planeación. Por ejemplo, en comparación con la pregunta P5 de la etapa de planeación (ver Tabla 27), el 74% de los estudiantes respondió que no elaboró un esquema previo a la escritura de su texto. No obstante, a la pregunta E1 de la etapa de ejecución (ver Tabla 28), el 52% respondió que siguió el esquema frente al 48%, que no lo hizo, y en cuanto al planteamiento de la tesis (E2), el 60% afirmó haber desarrollado la tesis. Sin embargo, el 58% de los estudiantes, en la etapa de planeación, no planteó una tesis (P4).

Por otra parte, se puede concluir que el 35.78% de los estudiantes no siguió el proceso de ejecución de su escrito, considerando las preguntas formuladas para tal fin, frente al 64.22% de los estudiantes que afirmó haber ejecutado adecuadamente su escrito (TE).

En cuanto a la fase de revisión, comentaremos a continuación la tabla 29.

Tabla 29. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Autoevaluación

Código	Criterios	REVISIÓN (etapa previa)			
		Categorías			
		4- excelente	3-bueno	2 -regular	1- deficiente
CR1	Formulación de la tesis	14 %	44%	38%	4%
CR2	Relación entre ideas	14 %	52%	32%	2%
CR3	Sustentación de la tesis	10%	46%	32%	12%
CR4	Estructura del texto	10%	46%	36%	8%
CR5	Coherencia entre párrafos o entre argumentos	12%	44%	40%	4%
CR6	Citación	0%	0%	0%	100%
CR7	Uso de conectores	10%	48%	38%	4%
CR8	Uso de los signos de puntuación	4%	44%	50%	2%
CR9	Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	10%	64%	20%	6%

TRE	Total	9.33%	43.11%	31.78%	15.78%
-----	-------	-------	--------	--------	--------

En relación con la fase de revisión, Tabla 29, y de acuerdo con el criterio “formulación de la tesis” (CR1), el 44% de los estudiantes autoevaluó su texto como bueno; el 33% como regular; el 14% como excelente y el 4% como deficiente. Lo anterior significa, según los parámetros de evaluación dados para cada criterio (ver Anexo 4), que el 44% de los estudiantes solamente presentó la tesis; el 38% presentó la tesis pero no de forma clara; el 14% formuló la tesis y expresó el propósito de la misma y el 4% no presentó la tesis.

De acuerdo con el criterio “relación entre ideas” (CR2), el 52% se autoevaluó como bueno; el 32% como regular; el 14% como excelente y el 2% como deficiente. Esto significa que el 52% de los estudiantes consideró que mantuvo la relación clara entre ideas en la mayor parte del texto; para el 32% algunas ideas son claras. Muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis; para el 14% de los estudiantes la relación entre ideas es clara y para el 2% “la relación entre ideas es confusa.

Al criterio “sustentación de la tesis” (CR3), el 46% de los estudiantes respondió que hay razones que sustentan la tesis pero no son lo suficientemente confiables (bueno); el 32% respondió que las razones que usa para sustentar la tesis son débiles y confusas (regular); el 12% que no sustentan la tesis (deficiente) y solo el 10% contestó que hay razones claras y precisas que sustentan la tesis” (excelente).

En cuanto al criterio “estructura del texto” (CR4), el 46% escribió que en el texto se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión; no obstante, no hay relación clara entre argumentos (bueno). El 36% escribió que el texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos (regular); el 10%, que en el texto se identifica claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión (excelente) y el 8% que el texto no presenta ningún tipo de estructura (deficiente).

Por otra parte, el 44% de los estudiantes considera como “buena” la coherencia entre párrafos o entre argumentos (CR5). Esto significa que el texto está organizado en

párrafos o argumentos; no obstante, los argumentos que se usan son débiles y no sustentan suficientemente la tesis. El 40% autoevaluó su texto como “regular” al considerar que el texto presenta párrafos o argumentos incompletos; el 12% respondió “excelente”, lo que significa que este porcentaje de estudiantes consideró que el texto está organizado por párrafos o argumentos que sustentan claramente la tesis; finalmente, el 4% autoevaluó su texto como “regular” al no encontrar coherencia entre párrafos o entre argumentos.

En relación con el criterio “citación” (CR6), el 100% de los estudiantes coincidieron, al revisar su texto, en valorar este criterio como deficiente; es decir, no se consultaron fuentes. En consecuencia, no se hace uso de ningún tipo de citación.

En cuanto al uso de conectores (CR7), el 48% consideró que en gran parte del texto se usan conectores (bueno); el 38% escribió que en gran parte del texto no se usan conectores (regular), el 10% manifestó que en sus textos se usan los conectores adecuados (excelente) y el 4% que no se hace uso de conectores en el texto.

Al criterio “uso de los signos de puntuación” (CR8), el 50% considera que en gran parte de sus textos no se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada; el 44%, que en gran parte del texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada; el 4%, que en sus textos se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada y el 2% que no se usa puntuación.

Finalmente, los estudiantes, de acuerdo con el criterio “aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua” (CR9), respondieron lo siguiente: el 64% considera que sus textos presentan algunos errores importantes de gramática y ortografía (entre 6-10 errores); el 20% piensa que en sus textos hay muchos errores de gramática y ortografía (entre 11-15); el 10% considera que en sus textos se hace uso correcto de la gramática y la ortografía (entre 0-5 errores) y el 6% concibe que en sus textos se presentan numerosos errores de gramática y ortografía (entre 16 o más errores).

Terminado el texto y hecha la revisión por parte de los estudiantes podemos extraer las siguientes conclusiones:

El 9,33% de los estudiantes evaluó su texto como “excelente”. Significa que dicho porcentaje consideró que su texto cumplió con cada uno de los criterios usados para la evaluación de la etapa de revisión del texto argumentativo; el 43,11% lo evaluó como “bueno”; el 31.78% lo evaluó como “regular” y el 15.78% como “deficiente” (TRE).

Por otra parte, y en relación con cada uno de los criterios evaluados, se observa que el 100% de los estudiantes no consultó fuentes para escribir sus textos y en consecuencia, no hicieron ningún tipo de citación en el texto (CR6) y el 50% consideró que no hizo uso correcto de los signos de puntuación (CR8) en el texto. Estas son, en términos porcentuales, las deficiencias más notorias. Aunque tengamos en cuenta que el 31.78% de estudiantes autoevaluó su texto como “regular”. Lo anterior implica que este porcentaje de estudiantes reconoce que, sus textos no cumplen plenamente con los criterios solicitados y que hay deficiencias en los mismos (ver Anexo 4).

4.3.1.2. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa previa a la explicación del tema por parte del docente (evaluación).

Pasamos a continuación a comentar los resultados de la evaluación por parte de la profesora de las producciones escritas por los estudiantes, previamente a la explicación de las características del texto argumentativo.

Tabla 30. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión

Código	Criterios	REVISIÓN			
		Categorías			
		4- excelente	3-bueno	2 -regular	1- deficiente
CR1	Formulación de la tesis	0%	6%	34 %	60%
CR2	Relación entre ideas	0%	8%	84 %	8%
CR3	Sustentación de la tesis	0%	0%	24%	76%
CR4	Estructura del texto	2%	12%	32%	54%
CR5	Coherencia entre párrafos o entre argumentos	0%	2%	28%	70%
CR6	Citación	0%	0%	0%	100%
CR7	Uso de conectores	0%	0%	92%	8%
CR8	Uso de los signos de puntuación	0%	8%	60%	32%
CR9	Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	0%	4%	42%	54%

TRP	Total	0.22%	4.44%	44%	51.33%
-----	-------	-------	-------	-----	--------

De acuerdo con la Tabla 30, en relación con el criterio “formulación de la tesis” (CR1), el 34% de los estudiantes presenta la tesis pero no es clara (regular); el 60% no presentan la tesis (deficiente) y el 6% solamente presenta la tesis (bueno).

En relación con el criterio “relación entre ideas” (CR2), de acuerdo con la evaluación de la profesora, en el 84% de los textos presentados por los estudiantes, algunas ideas son claras. Muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis (regular). El 8% mantiene la relación clara entre ideas en la mayor parte del texto y en el 8% de los textos evaluados, la relación entre ideas es confusa.

Respecto a la sustentación de la tesis (CR3), el 76% de los estudiantes no sustenta la tesis (deficiente) y en el caso del 24% restante, las razones que usan para sustentar la tesis son débiles o confusas.

En cuanto al criterio “estructura del texto” (CR4), el 54% fue evaluado como “deficiente”; lo que significa que su texto no presenta ningún tipo de estructura. El 32% fue evaluado como “regular, es decir, el texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos”; el 12% fue evaluado como “bien”, esto es, que en sus textos se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión. No obstante, no hay relación clara entre argumentos. Finalmente, el 2% fue calificado como “excelente”, lo que equivale a que en el texto se identifican claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión”.

En cuanto a la “coherencia entre párrafos o entre argumentos” (CR5), el 70% fue evaluado como “deficiente”, lo que implica que no hay en el texto coherencia entre párrafos o entre argumentos. El 28% fue calificado como “regular”, es decir, los textos presentan párrafos o argumentos incompletos, mientras que el 2% fue evaluado como “bueno”, lo que significa que el texto está organizado por párrafos o argumentos. No obstante, los argumentos que se usan son débiles y no se sustenta suficientemente la tesis.

En relación con el criterio “citación” (CR6), el 100% fue evaluado como “deficiente”, lo que significa que no se consultaron fuentes. En consecuencia, no se hace uso de ningún tipo de citación.

Por otra parte, el 92% fue evaluado como “regular” en el uso de conectores (CR7) y el 8% restante como “deficiente”. Lo anterior significa que en gran parte del texto no se emplean conectores y no se hace uso de conectores en el texto, respectivamente.

En este mismo orden de ideas, el 60% de los textos de los estudiantes fue evaluado como “regular” en relación con el uso de los signos de puntuación en el texto (CR8); el 32% como “deficiente” y el 8% como “bueno”.

Finalmente, el 54% de los textos de los estudiantes, en relación con el criterio “aspectos gramaticales y ortográficos” (CR9), presenta numerosos errores de gramática y ortografía (entre 16 o más errores); el 42%, presenta bastantes errores de gramática y ortografía (entre 11-15 errores) y el 4% restante presenta algunos errores importantes de gramática y ortografía (entre 6-10 errores).

La interpretación que podemos hacer de los datos de la evaluación hecha por la profesora de las producciones escritas de los estudiantes en su etapa previa es como sigue:

El 0.22% de los textos fue evaluado como “excelente”; el 4,44% de los textos fue evaluado como “bueno”; el 44% fue evaluado como “regular” y el 51,33% como “deficiente”(TRP). Observamos a partir de este análisis que los resultados entre la autoevaluación realizada por los estudiantes (ver Tabla 29) y la evaluación realizada por la profesora de los textos (ver Tabla 30) difieren. En efecto, la tendencia de la **autoevaluación** hecha por los estudiantes (TRE) está entre “bueno” (43.11%) y “regular” (31.78%) y la tendencia en la **evaluación** realizada por la profesora (TRP) está entre “deficiente” (51.33%) y “regular” (44%).

Por criterio, y teniendo en cuenta los mayores valores porcentuales, en la evaluación sobresalen las siguientes deficiencias:

- Se coincide con la autoevaluación (ver Tabla 29) en que el 100% de los estudiantes no consulta fuentes y, en consecuencia, no hace uso de ningún tipo de citación en el texto (CR6).
- El 60% no presenta la tesis (CR1).
- El 76% no sustenta la tesis (CR3).
- El 54% no estructura el texto (CR4).
- El 70% no presenta en su texto coherencia entre párrafos o entre argumentos (CR5).
- El 54% presenta numerosos errores gramaticales y ortográficos (CR9).

Con estos datos podemos demostrar que efectivamente los estudiantes que ingresan a la Universidad, de manera particular a la facultad y a los programas objeto de nuestro estudio, no han recibido una buena formación en el desarrollo de la producción escrita en los niveles básico y medio. Es posible que los altos porcentajes de su autoevaluación (ver Tabla 29) obedezcan al desconocimiento mismo de lo que significa cada una de las etapas del proceso de escritura; en consecuencia, sus respuestas pareciera que son poco pensadas y que están sustentadas más en supuestos que en criterios objetivos. Esta afirmación se ve apoyada por la evaluación hecha por la profesora, para quien el mayor porcentaje de textos cumple con los criterios de “regular y “deficiente”. Se evidencia, en la evaluación que los estudiantes no saben qué es una tesis, por eso no la presentan; y si la presentan, ignoran si la están sustentando; no elaboran esquemas, pues no han adquirido a lo largo de sus años de formación ese hábito; tampoco estructuran sus textos y su contenido no es coherente.

4.3.1.3. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte de la docente (autoevaluación)

A continuación nos centraremos en el análisis de la autoevaluación de los estudiantes sobre sus propios textos, una vez recibieron instrucción acerca de las características del texto argumentativo.

Tabla 31. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Planeación

CÓDIGO	PLANEACIÓN	Sí (%)	No (%)
p1	Antes de escribir el texto, ¿determinó los objetivos de su escrito?	90	10
p2	¿Pensó en sus posibles lectores?	68	32
p3	¿Conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo?	66	34

p4	Cuando escribió su texto argumentativo, ¿planteó una tesis?	72	28
p5	¿De acuerdo con la tesis, elaboró un plan de trabajo (esquema)?	54	46
p6	¿Se documentó sobre el tema que iba a tratar?	92	8
p7	¿Pensó en los posibles argumentos que emplearía en su escrito?	86	14
tp	Total	75.43	24.57

De acuerdo con la Tabla 31, correspondiente a la fase “planeación de la escritura”, el 90% de los estudiantes, antes de escribir el texto, determinó los objetivos de su escrito (p1), mientras que el 10% no lo hizo. El 68% pensó en sus posibles lectores (p2), frente al 32%, que no lo hizo; el 66% conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo (p3), mientras que el 34% no conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo. Este último dato deja entrever que ese 34% puede corresponder a estudiantes que no asistieron a la clase que se realizó sobre texto argumentativo o, sencillamente, que no estuvieron atentos.

Por otra parte, el 72%, cuando escribió su texto argumentativo, planteó una tesis (p4), mientras que el 28% no la planteó. Por su parte, el 54% afirma, de acuerdo con la tesis, haber elaborado un plan de trabajo o esquema (p5), frente al 46%, que no elaboró un plan de trabajo o esquema de acuerdo con la tesis. El 92% afirma haberse documentado sobre el tema que iba a tratar (p6), el 8% no; finalmente, el 86% de los estudiantes afirma haber pensado en los posibles argumentos que emplearía en su escrito (p9), frente a un 14% que no lo hizo.

De acuerdo con la descripción hecha de los datos, podemos determinar que los estudiantes, al realizar su autoevaluación, notaron que sus textos mejoraron. En efecto, el 75.43% de los estudiantes planeó su texto, frente al 24.57%, que no lo hizo (tp). Sin embargo, hay porcentajes representativos de estudiantes que afirman no haber planeado su escrito. Esto obedece a factores que van desde la ausencia a la clase como la falta de interés de algunos de ellos por este tipo de temas. Tengamos en cuenta que son estudiantes de administración y contabilidad, áreas de conocimiento en las que se considera la escritura como una competencia complementaria de la formación profesional. Por ello, muchos de los estudiantes que asisten al espacio académico de “lectura y escritura” lo hacen para

completar créditos, pero no porque la consideren esencial en su formación como contadores o como administradores.

Por otra parte, resulta revelador que el 46% de los estudiantes no haya elaborado un esquema o plan de trabajo (P5). La explicación está en que los estudiantes no se toman el tiempo necesario para concebir sus escritos; ellos solo quieren escribir, sin criterio, sin argumentos, sin ideas claras; por ello también es significativo que el 34% haya considerado que no conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo (P3), cuando ya se había hecho la explicación sobre el mismo.

Tabla 32. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Ejecución

CÓDIGO	EJECUCIÓN	Sí (%)	No (%)
e1	¿Siguió el esquema que elaboró previamente?	84	16
e2	¿Desarrolló la tesis?	84	16
e3	¿Se preocupó por el orden de las ideas?	78	22
e4	¿Se preocupó por el uso adecuado del español?	88	12
e5	¿Consultó diccionarios o gramáticas al escribir el texto?	48	52
e6	¿Leyó su texto para ir corrigiendo inconsistencias que pudiera encontrar en lo ya escrito?	90	10
e7	En caso de haber usado argumentos de autoridad, ¿citó adecuadamente la fuente?	62	38
e8	¿Adecuó la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo?	70	30
e9	¿Escribió varios borradores antes de la versión final?	64	36
te	Total	74.22	25.78

De acuerdo con la Tabla 32, el 84% de los estudiantes afirma haber seguido el esquema que elaboró previamente (e1), mientras que el 16% no lo siguió. El 84% desarrolló la tesis (e2), frente a un 15% que no lo hizo. El 78% se preocupó por el orden de las ideas (e3), en contraste con el 22%, que no lo hizo. El 88% se preocupó por el uso adecuado del español (e4) y el 12% no. Finalmente, el 48% consultó diccionarios o gramáticas al escribir el texto (e5), mientras que el 52% no realizó este tipo de consulta.

En este mismo orden de ideas, el 90% afirma haber leído el texto para ir corrigiendo inconsistencias que pudiera encontrar en lo ya escrito (e6); el 10% no lo hizo. El 62% afirma haber usado argumentos de autoridad y haber citado la fuente (e7), mientras que el

38% no. El 70% adecuó la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo (e8), frente al 30%, que no lo hizo. Finalmente, el 64% afirma haber escrito varios borradores antes de la versión final (e9) y el 36% responde no haberlo hecho.

En relación con la ejecución (ver Tabla 32), podemos observar que el 74.22% de los estudiantes siguió el proceso indicado para la ejecución de su escrito; mientras que el 25.78% no lo hizo (te). Notamos con estos datos que hubo un incremento porcentual del 10% en el número de estudiantes que respondió afirmativamente en relación con la fase de ejecución de la etapa previa a la explicación (ver Tabla 28). Consideramos, sin embargo, que el 25.78% sigue siendo un porcentaje representativo de estudiantes que, a pesar de haberse hecho la explicación sobre texto argumentativo, no hayan considerado los aspectos que corresponden con la fase de ejecución.

Son representativos datos como que el 52% de los estudiantes no haya consultado diccionarios o gramáticas en el momento de escribir su texto (e5); que el 38% no haya usado argumentos de autoridad o, si lo usó, no haya citado adecuadamente (e7); que el 36% no haya escrito varios borradores antes de la versión final (e9) y que, finalmente, el 30% no haya adecuado la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo (e8).

Pasamos a comentar los datos relativos a la fase de revisión, presentados en la tabla 33.

Tabla 33. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión

Código	Criterios	REVISIÓN			
		Categorías			
		4- excelente	3-bueno	2 -regular	1-deficiente
cr1	Formulación de la tesis	30%	42%	24%	4%
cr2	Relación entre ideas	26%	58%	14%	2%
cr3	Sustentación de la tesis	32%	30%	36%	2%
cr4	Estructura del texto	44%	44%	12%	0%
cr5	Coherencia entre párrafos o entre argumentos	18%	50%	32%	0%
cr6	Citación	64%	0%	2%	34%
cr7	Uso de conectores	16%	48%	36%	0%

cr8	Uso de los signos de puntuación	10%	44%	46%	0%
cr9	Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	22%	58%	20%	0%
tre	Total	29.11%	41.56%	24.67%	4.67%

De acuerdo con la Tabla 33, en relación con el criterio “formulación de la tesis” (cr1), el 42% se autoevaluó como “bueno”, el 30% como “excelente”, el 24% como “regular” y el 4% como “deficiente”, lo que significa que el 42% solamente presentó la tesis, el 30% consideró que la formulación de su tesis es clara y expresa el propósito de la misma, el 24% presenta la tesis pero no es clara y el 4% no presenta la tesis.

En cuanto al criterio “relación entre ideas” (cr2), el 58% considera que su texto mantiene la relación clara entre ideas en la mayor parte del texto (bueno); para el 26% la relación entre ideas es clara (excelente); para el 14% algunas ideas son claras, aunque muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis (regular); finalmente, para el 2% la relación entre ideas es confusa (deficiente).

En relación con el criterio “sustentación de la tesis” (cr3), el 36% considera que las razones que usa para sustentar la tesis son débiles y confusas (regular); el 32%, que hay razones claras y precisas que sustentan la tesis (excelente); por su parte, el 30% piensa que hay algunas razones que sustentan la tesis pero no son lo suficientemente confiables (bueno) y el 2% considera que no se sustenta la tesis (deficiente).

Respecto del criterio “estructura del texto” (cr4), el 44% de los estudiantes considera que en el texto se identifican claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión (excelente). El 44% manifiesta que en el texto se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión, aunque no hay relación clara entre argumentos (bueno). Finalmente, el 12% cree que el texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos (regular).

En cuanto a la “coherencia entre párrafos o entre argumentos” (cr5), el 50% piensa que el texto está organizado por párrafos o argumentos, aunque los argumentos que se usan son débiles y no se sustenta suficientemente la tesis (bueno). Por su parte, el 32% considera

que el texto presenta párrafos o argumentos incompletos (regular) y el 18% manifiesta que el texto está organizado por párrafos o argumentos que sustentan claramente la tesis (excelente).

Al criterio “citación” (cr6), el 64% de los estudiantes responde que se hace la citación de las ideas que no son propias del autor del texto (excelente). El 34% señala que no se consultaron fuentes; en consecuencia, no se hace uso de ningún tipo de citación (deficiente). Finalmente, el 2% manifestó que la mayor parte de las ideas que aparecen en el texto no son del autor y no están citadas (regular).

Por otra parte, el 48% de los estudiantes considera, en relación con el criterio “uso de conectores” (cr7) que en gran parte del texto se usan conectores (bueno); el 36%, que en gran parte del texto no se usan conectores (regular); finalmente, el 16% manifiesta que en el texto se usan los conectores adecuados (excelente).

En relación con el criterio “uso de los signos de puntuación” (cr8), el 46% piensa que en gran parte del texto no se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada (regular); el 44% cree que en gran parte del texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada (bueno) y el 10% manifiesta que en el texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada (excelente).

Finalmente, en cuanto al criterio “aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua” (cr9), el 58% considera que en el texto se hace uso correcto de la gramática y de la ortografía (entre 0-5 errores); el 22% presenta algunos errores importantes de gramática y ortografía (entre 6-10 errores) y el 20% considera que hay bastantes errores de gramática y ortografía (entre 11-15 errores).

De los datos anteriores se puede concluir que el 29.11% de los estudiantes evaluó su texto como “excelente”; el 41.56%, como “bueno”; el 24.67% como “regular” y el 4.67% como “deficiente” (tre). Observamos que los estudiantes encuentran que sus textos han mejorado en relación con la etapa previa (ver Tabla 3). En efecto, en dicha etapa, el 9.33% evaluó su texto como “excelente”; el 43.11% como “bueno”; el 31.78% como “regular” y el 15.78% como “deficiente” (TRE). Se observa, sin embargo, que los estudiantes siguen

presentando deficiencias notorias, de acuerdo con el mayor valor porcentual, en aspectos tales como:

- Uso de los signos de puntuación (cr8), 46%.
- Uso de conectores (cr7), 36%
- Sustentación de la tesis (cr3), 36%.
- Citación (cr6), 34%.
- Coherencia entre párrafos o entre argumentos (cr5), 32%.

4.3.1.4. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Etapa posterior a la explicación del tema por parte de la docente (evaluación)

En este apartado, comentaremos los resultados de la evaluación llevada a cabo por la profesora de los textos escritos por los estudiantes en la etapa posterior a la explicación de las características del texto argumentativo, a partir de los datos consignados en la tabla 34.

Tabla 34. Seguimiento a las producciones escritas por los estudiantes. Revisión

Categorías	Criterios	REVISIÓN			
		Categorías			
		4- excelente	3-bueno	2 -regular	1-deficiente
cr1	Formulación de la tesis	16 %	46%	36%	2%
cr2	Relación entre ideas	6 %	42%	40%	12%
cr3	Sustentación de la tesis	6%	44%	34%	16%
cr4	Estructura del texto	34%	30%	24%	12%
cr5	Coherencia entre párrafos o entre argumentos	8%	40%	40%	12%
cr6	Citación	62%	0%	2%	36%
cr7	Uso de conectores	2%	36%	52%	10%
cr8	Uso de los signos de puntuación	0%	32%	66%	2%
cr9	Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	6%	44%	34%	16%
trp	Total	16%	35%	36%	13%

De acuerdo con la Tabla 34, el 46% de los textos de los estudiantes, según el criterio “formulación de la tesis” (cr1), solamente presenta la tesis (bueno); en el 36% de los textos se presenta la tesis pero esta no es clara (regular); en el 16% de los textos la formulación de

la tesis es clara y se expresa el propósito de la misma; finalmente, en el 2% no se presenta la tesis (deficiente).

Respecto del criterio “relación entre ideas” (cr2), el 42% mantiene la relación clara entre ideas (bueno); al 40% se le evaluó como “regular”, lo que significa que algunas ideas son claras, pero muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis; el 12% no sustenta la tesis (deficiente) y en el 6% hay razones claras y precisas que sustentan la tesis (excelente).

En cuanto al criterio “sustentación de la tesis” (cr3), el 44% fue evaluado como “bueno”, lo que significa que hay algunas razones que sustentan la tesis pero no son lo suficientemente confiables; el 34% fue considerado como “regular”, es decir, las razones que usan para sustentar la tesis son débiles y confusas; el 16% es “deficiente”, no sustentan la tesis; y el 6% es “excelente”, hay razones claras y precisas que sustentan la tesis.

Para el criterio “estructura del texto” (cr4), el 34% de los textos fue calificado como “excelente”, lo que significa que en el texto se identifica claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión”; el 30% se evaluó como “bueno”, es decir, en el texto se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión, pero no hay relación clara entre argumentos; el 24% fue considerado como “regular”, esto es, el texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos; y el 12% fue calificado como deficiente, el texto no presenta ningún tipo de estructura.

Por su parte, para el criterio “coherencia entre párrafos o entre argumentos” (cr5), el 40% fue evaluado como “bueno”, esto es, el texto está organizado en párrafos o argumentos, pero los argumentos que se usan son débiles y no se sustentan suficientemente la tesis. El 40% fue evaluado como “regular”, lo que quiere decir que el texto presenta párrafos o argumentos incompletos, mientras que solo el 8% fue considerado “excelente”, es decir, el texto está organizado por párrafos o argumentos que sustentan claramente la tesis.

Para el criterio “citación” (cr6), el 62% hace la citación de las ideas que no son propias del autor del texto (excelente), mientras que el 36% no consulta fuentes, por lo que

no se hace uso de ningún tipo de citación (deficiente). Finalmente, el 2% se evaluó como “regular”, dado que la mayor parte de las ideas que aparecen en el texto no son del autor y no están citadas.

En cuanto al “uso de conectores” (cr7), el 52% no usó conectores en gran parte del texto (regular); el 36% usó conectores en gran parte del texto (bueno); el 10% no hizo uso de conectores (deficiente) y el 2% usó los conectores adecuados (excelente).

En relación con el “uso de los signos de puntuación” (cr8), el 66% en gran parte del texto no hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada (regular); el 32% en gran parte del texto hace uso de los signos de los signos de puntuación de manera adecuada (bueno) y el 2% no usa los signos de puntuación (deficiente).

Finalmente, para los “aspectos agramaticales y ortográficos de la lengua” (cr9), el 44% presenta algunos errores importantes de gramática y ortografía (entre 6-10 errores); el 34% tiene bastantes errores de gramática y ortografía (entre 11-15 errores); el 16% presenta numerosos errores de gramática y ortografía (entre 16 o más) y el 6% hace uso correcto de la gramática y la ortografía (entre 0-5 errores).

De lo anterior podemos concluir que el 16% de las producciones escritas por los estudiantes se evaluaron como “excelente”; el 35% como “bueno”; el 36% como “regular” y el 13% como “deficiente” (trp). Si comparamos estos datos con los datos de la evaluación de la etapa previa, podemos afirmar que las producciones escritas mejoraron. En efecto, en la etapa previa (ver Tabla 4), el 0.22% de las producciones escritas se evaluó como “excelente”; el 4.44% como “bueno”; el 44% como “regular” y el 51.3% como “deficiente” (TRP).

No obstante, siguen persistiendo deficiencias en la citación (cr6), el 36% de los estudiantes no consultó fuentes; el 66% de los estudiantes sigue teniendo problemas con el uso de los signos de puntuación (cr8); el 52% con el uso de los conectores (cr7); el 40% presentó deficiencias en la coherencia entre párrafos o entre argumentos (cr5) y el 40% presentó problemas en la relación entre ideas (cr2). Porcentajes que pueden mejorar si se hace un seguimiento continuo a los estudiantes. Es claro que con un seguimiento de tres

semanas, 9 horas de clase taller, los estudiantes mejoraron significativamente. Se puede lograr más si el seguimiento no solo se lleva a cabo durante una parte del semestre, durante un semestre, por un único profesor y en solo un espacio académico. Corresponde, entonces, reevaluar la manera como se está enseñando a escribir a los estudiantes, por lo menos, desde su formación media (bachillerato) y cómo se asume este mismo proceso en las universidades.

Los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, a los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública son jóvenes de estratos 1, 2, y 3 en su mayor porcentaje (ver encuesta). Esto significa que sus condiciones económicas y formativas no han sido las mejores. La calidad de la educación en Colombia para los estratos medios y bajos no es buena. Los profesores, por lo menos en el campo de la enseñanza de la lengua materna, se centran en la enseñanza de la lectura, pero los niños y las niñas no crean hábitos; en sus casas sus padres no leen, no escriben, no hay una cultura de la lectura y de la escritura. En su formación básica y media aprenden a leer no siempre de forma analítica, crítica y reflexiva y la escritura se trabaja sin el rigor que esta habilidad merece. Muchas instituciones y profesores —de enseñanza básica y media y también superior— desconocen que la escritura, al ser una herramienta de carácter epistémico, puede ser crucial para la vida personal y profesional de los jóvenes.

Este es el perfil de los estudiantes que ingresan a nuestra Facultad, estudiantes sin una cultura de la lectura y de la escritura. Los estudiantes llegan incluso a afirmar que no les gusta leer y que mucho menos les gusta escribir; de esta manera justifican las grandes carencias que tienen en estas habilidades, pero particularmente, las grandes carencias que tienen en el proceso de escritura. Lo que se suele ignorar, o pasar por alto, en los diseños curriculares es que el dominio de la escritura, como actividad cognoscitiva, redundaría en el desarrollo de capacidades de razonamiento y producción de conocimiento necesarias para el buen desempeño en su vida académica y, posteriormente, en su vida profesional.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el este capítulo se presentará la discusión de los resultados de la investigación desarrollada en la presente tesis doctoral con base en el objetivo y en las preguntas de investigación que orientaron todo el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información, así como teniendo en cuenta autores que han tratado el tema objeto de este estudio.

El objetivo de esta tesis doctoral consiste en determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle en la escritura del español, para, a partir de su análisis, proponer estrategias que mitiguen dichas dificultades. Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo, planteamos tres preguntas de investigación relacionadas con el tipo de problemas que presentan los estudiantes en la escritura del español, las razones por las cuales manifiestan dichas dificultades y las estrategias que podrían implementarse para mitigarlas.

Como hemos visto en capítulos precedentes (I y II), la escritura es una habilidad lingüística que se desarrolla desde la primera infancia y permite comunicarnos de manera eficiente en cualquier contexto comunicativo. Para ello, se hace necesario el acompañamiento de los profesores, quienes guían dicho proceso con el objeto de lograr en los estudiantes transformaciones cognitivas cada vez más complejas (Sáenz y González, 1998; Andueza, 2011). Como habilidad lingüística, la escritura forma parte de tres procesos dinámicos e interrelacionados, hablar, escuchar y leer, que todo hablante debe dominar para comunicarse en todos los contextos comunicativos posibles (Cassany *et al*, 2002). Si bien somos conscientes de que es imposible considerar tales habilidades por separado, nos hemos propuesto, dados los problemas de escritura del español que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle, centrarnos en la escritura.

Por otra parte, al ubicar nuestro estudio en el campo de la ciencia lingüística, consideramos los problemas de escritura en el campo de la lengua y, específicamente, en su

uso. En tal sentido, no solo hicimos referencia a las habilidades lingüísticas, sino que tratamos la competencia comunicativa como la capacidad que el escritor tiene de adecuar el uso de la lengua (escrita, para nuestra finalidad) a los diversos géneros discursivos con el propósito de cumplir con una intención comunicativa (Canale y Swain, 1996). La competencia comunicativa involucra, en el plano de la lengua, otras competencias como la gramatical, la sociolingüística y la estratégica, necesarias para adecuar los discursos no solo al plano literal de los enunciados, sino también a las normas socioculturales que rigen el uso y a las reglas del discurso; lo mismo que para comprender los factores que pueden interferir en la comunicación (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1996).

Escribir implica, entre otros procesos, el conocimiento de los géneros discursivos que posibilitan a los hablantes (escritores) ubicar su discurso en forma de enunciados concretos en distintas situaciones comunicativas. Los géneros discursivos, además de orientar a los escritores en el proceso de composición, reflejan la individualidad y el estilo del escritor (Bajtin, 1998). Por otra parte, el dominio de los géneros discursivos (Jarpa Azagra, 2013) proporciona a los usuarios de un determinado código lingüístico adecuarse de una manera mucho más flexible y rápida a las diversas situaciones de comunicación.

Escribir, en consecuencia, es una acción concreta en la que se ponen a prueba conocimientos que denotan el nivel de competencia en ese campo específico de la comunicación. Por ello, ser un escritor competente significa concebir la escritura como un proceso dinámico y flexible (Serafini, 1997; Cassany, 1988; Allal, 2000; Castelló, 2002; Camps, 2003, Rodríguez, 2007; Aguirre de Ramírez, 2008; Martínez Gómez, 2009). Esto significa comprender que la escritura, antes que producto, es un proceso siempre continuo y siempre orientado a replantearse y a corregirse. No obstante, los estudiantes, de manera particular quienes participaron en esta investigación, desconocen que la escritura constituye un proceso de pensamiento reflexivo. En todos los niveles de su formación académica, a los estudiantes se les han evaluado sus competencias escriturales en relación con el producto; razón por la cual no se les ha dado la opción de revisar, planear nuevamente y volver a escribir en ningún momento de sus vidas; tampoco se ha prestado atención a las implicaciones cognitivas y metacognitivas de la escritura (Allal, 2000; Camps *et al*, 2000; Milian y Camps, 2009).

McCormick Calkins (1993:127) señala al respecto que se puede enseñar a escribir a los chicos desde los cinco años de edad y lograr que asuman la escritura como un “proyecto personal”. Sus investigaciones “muestran que los niños desde muy pequeños pueden desarrollar habilidades en los procesos de escritura (planear, ejecutar, revisar). En los primeros años siempre con la ayuda del maestro [...]”. La propuesta de McCormick Calkins asume la escritura como un proceso en el que se deben ofrecer las condiciones necesarias y suficientes a los niños, luego a los adolescentes y posteriormente a los adultos, para que se enfrenten a la escritura como una herramienta que se puede mejorar. No obstante, en Colombia, el sistema educativo, en lo que se refiere de manera particular a la escritura, no está preparado para asumirla, en la práctica, desde un enfoque procesual. Esto significa que particularmente los profesores no estamos preparados para convertir las clases de escritura en talleres de escritura, o en laboratorios de escritura, en los cuales permitamos a los estudiantes escribir y los acompañemos en este proceso, pues “[...] los momentos de aprendizaje por lo general se producen en relación con un interés personal, con la responsabilidad de asumir riesgos y con las oportunidades de enfrentarse con desafíos más exigentes” (McCormick Calkins, 1993: 110).

Por otro lado, la escritura, más allá de ser una poderosa herramienta de comunicación, cumple una función epistémica de adquisición y producción de conocimiento (Castelló Badia, 2000). Sin embargo, no enseñamos a nuestros estudiantes lo que significa escribir. Carlino (2005a: 29) indica, por ejemplo, que “numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir a cerca de él y desarrollar su conocimiento”.

También es cierto que no insistimos a nuestros estudiantes sobre las ventajas que la escritura tiene para que, cuando nuestras composiciones lleguen a manos de los lectores, nos puedan comprender con mayor facilidad. “Tomarse un tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir; puede planificar los contenidos,

aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. Puede revisarlo, volver sobre su escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo y objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura” (Carlino, 2005a: 26). No obstante, tampoco estamos preparando a nuestros estudiantes para asumir la escritura como un asunto que necesita tiempo, disposición, reflexión y análisis crítico sobre su propio saber.

De acuerdo con esto, en el contexto educativo colombiano, nos han preparado para asumir la escritura como un producto y nuestras habilidades en la escritura se evalúan también mediante el producto. Pero la escritura es un proceso. Un proceso de descubrimiento a través del lenguaje. Es el proceso de exploración de lo que debemos saber y lo que se siente acerca de lo que sabemos a través del idioma. Es el proceso de usar el lenguaje para aprender sobre nuestro mundo, para evaluar lo que aprendemos sobre nuestro mundo, para comunicar lo que aprendemos sobre nuestro mundo (Murray, 2009: 2).

En tal sentido, en lugar de trabajar con el producto terminado, es necesario enseñar la escritura sin terminar, pues trabajamos con el lenguaje en acción. Compartimos con nuestros estudiantes la emoción continua de la elección de una palabra en lugar de otra, de la búsqueda de la verdadera palabra. Concebir la escritura como proceso es considerar que no se trata de determinar si lo que escribe el estudiante está bien o está mal; se trata de determinar si logra comunicar, si en el proceso puede hacer realidad lo que piensa, lo que cree o siente. Este proceso de descubrimiento (Hayes y Flower, 1996; Murray 2009) solo es posible si se comprende que la escritura es proceso y no producto. En efecto, la escritura como proceso requiere, de acuerdo con Elbow (1981: 7), el desarrollo de por lo menos dos habilidades diferentes que generalmente entran en conflicto una y otra: crear y criticar. En otras palabras, escribir requiere de la habilidad de crear palabras e ideas; pero también es necesario tomar una distancia crítica para decir qué palabras usar y cuáles no. Son procesos opuestos que, si bien están presentes en todo el proceso de escritura, no se deben mezclar. Por ello, es necesario revisar continuamente lo escrito y evaluar aquello que debe permanecer y lo que se debe omitir.

Por otra parte, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2001), la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana se expresa en términos de competencias. Dichas competencias han sido definidas por grupos de grados. En relación con la producción textual, el estudiante, al finalizar el undécimo grado, ya ha aprendido a producir los distintos géneros discursivos (texto descriptivo, texto informativo, texto narrativo, texto explicativo, texto argumentativo) siguiendo el proceso de escritura: planeación, ejecución y revisión. No obstante, de acuerdo con los estudiantes entrevistados para la presente investigación, esto no se lleva a la práctica, dado que los profesores se centran más en procesos de comprensión de lectura y reducen la escritura a unos cuantos talleres alejados, incluso, de las mismas propuestas hechas por el MEN (2006). El MEN en Colombia es la entidad que señala el camino posible a las instituciones educativas de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, es autonomía de la institución educativa determinar el desarrollo curricular de la asignatura, en este caso, de Lengua Castellana. Los resultados, tanto de las encuestas, como de las producciones escritas por los estudiantes y las entrevistas, nos muestran que en la Universidad se sigue muy poco tal orientación que pudiera ayudar a fortalecer los procesos de composición de los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, en las universidades, si bien se promueve la enseñanza de la lectura y la escritura (Ley 30 de 1992; ley 115 de 1994), no son claros ni su orientación ni su propósito. Sobre todo en aquellos programas que no están relacionados con las licenciaturas¹¹. En los currículos, la lectura y la escritura no ocupan una posición privilegiada, se siguen concibiendo una y otra como espacios complementarios a la formación profesional de los estudiantes y se privilegia la lectura por encima de la escritura. Este hecho se hace evidente también en la mayor parte de las investigaciones. En el año 2008 un grupo de investigadores de la Universidad del Quindío, junto con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), realizaron un estado del arte de las

¹¹ En Colombia las licenciaturas son programas en los que se forman a los educadores del país. Ministerio de Educación Nacional-MEN (03 de febrero de 2016). Resolución No. 02041, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad; para ello hicieron un recorrido por los distintos grupos de investigación y las investigaciones que a la fecha se han desarrollado; en efecto, en su estudio se reseñan 35 trabajos de investigación, en los cuales, entre otros hallazgos, encontraron que los estudiantes a nivel universitario escriben muy poco; no se motiva a los estudiantes¹²; no se hace mucho énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas; hay ausencia de aspectos tales como percepción, atención, papel del conocimiento previo, uso de claves de recuperación, codificación y esquemas, que inciden sobre las competencias de lectura y escritura y, siguiendo la línea de Carlino (2005a), concluyen que la escritura académica universitaria se exige pero no se enseña (Camargo Martínez, Uribe Álvarez, Caro Lopera y Castrillón, 2008: 55).

Por otra parte, en la investigación realizada por Molano y López (2007: 142) –esta sí centrada exclusivamente en la escritura– con profesores y estudiantes de la Universidad Icesi de Santiago de Cali, Colombia, cuyo objetivo consistió en explorar las concepciones que tanto estudiantes como profesores tienen sobre la escritura académica, se encontró, entre otros aspectos, que la escritura solo es considerada en un bajo porcentaje como una herramienta de construcción del conocimiento y “solo una mínima parte de los profesores se preocupan por la escritura de sus estudiantes” (Molano y López, 2007: 142,143) y agregan a sus conclusiones que “[...] en la universidad se desconocen otras funciones epistémicas de la escritura y el papel que aporta en la revisión, la transformación y la construcción de saberes propios de cada disciplina”.

Tales reflexiones muestran las aproximaciones investigativas en relación con la lectura y la escritura en Colombia; como se ha señalado en este estudio, mucho más orientadas hacia la lectura que hacia la escritura. En cuanto a esta última, se han dejado planteados interrogantes en relación no solo con la carencia, a nivel universitario, de una cultura de la escritura académica, sino también con el poco interés de los profesores distintos al área de lengua por la escritura de sus estudiantes, con la falta de coherencia

¹² Bien vale la pena señalar la afirmación hecha por McCormick Calkins (1993:14) de que “motivar la escritura es algo muy distinto de ayudar a los jóvenes a sentirse profunda y personalmente implicados en su escritura”.

entre las diversas perspectivas teóricas que en relación con la escritura se han propuesto en los últimos años y con la enseñanza-aprendizaje en contextos concretos (coherencia entre teoría y práctica) Por tal razón, este estudio, que no pretende ser concluyente, buscó centrarse en la escritura para mostrar muchas de las deficiencias que los estudiantes presentan y que, de acuerdo con los resultados, obedecen a factores relacionados con aspectos sociodemográficos; con formas de enseñanza-aprendizaje centradas en el producto y no en el proceso; con la carencia de una clara formación escrita en niveles previos a la educación superior y con la concepción errada de algunos profesores quienes, siguiendo no solo políticas institucionales, sino sus propias concepciones, consideran que enseñar a escribir a los estudiantes es asunto de otros –esto visto desde la perspectiva de los estudiantes–; aunque, como hemos señalado, otros estudios dan cuenta de ello (Molano y López, 2007).

Por lo anterior, y de acuerdo con los resultados, nuestros estudiantes son jóvenes que pertenecen a la amplia clase media-baja (estratos 1, 2 y 3) que existe en Colombia y que se debate entre el consumismo y la pobreza extrema. Pertenecen a familias trabajadoras que no han pasado por ningún proceso académico, no disponen de tiempo para leer y mucho menos para escribir y para quienes acceder a cualquier nivel de formación es un privilegio. Muchos de estos jóvenes estudian, a pesar de las dificultades económicas por las que tienen que pasar sus familias, y, además de estudiar, muchos de ellos trabajan. El trabajar o no condiciona que los jóvenes puedan estudiar en el día o en la noche. Se trata de aspectos que inciden notoriamente en su desempeño escritural. En efecto, de acuerdo con nuestros resultados, los jóvenes del grupo de edad de 16-18 años son quienes menos dificultades presentan cuando escriben, mientras que los estudiantes del grupo de edad de 19-21 años son quienes mayores dificultades presentan. Consideramos que en tales resultados influyen, de manera significativa, además del contexto familiar, las obligaciones laborales y familiares que han empezado a adquirir los jóvenes que estudian en la noche y que corresponden al grupo de edad mayor de 19 años.

En una de las primeras investigaciones desarrolladas por la UNESCO (Infante y Letelier, 2013: 22), se pudo dar cuenta de “la importancia del ambiente familiar y de la escolaridad del padre y de la madre en los logros de los jóvenes y adultos, influencia que

seguramente se ejerce más fuertemente en los primeros aprendizajes”. Por otro lado, McCormick Calkins (1993: 57) precisa que los niños –o jóvenes– que ingresan a nuestras escuelas o universidades, son jóvenes que “proviene de hogares donde no hay libros y de familias que no leen, las familias en las que los padres no tienen tiempo de hablar con sus hijos y de escucharlos. Para esos –jóvenes–, más todavía que para otros, es importante que convirtamos las aulas en ámbitos de cultura letrada, liberando las potencialidades de los alumnos como lectores escritores. Y eso puede empezar a hacerse desde el primer día de clase”. Por ello, conocer el contexto sociocultural de donde provienen los estudiantes que ingresan a las universidades y a los distintos programas de formación académica es un paso imprescindible hacia la consolidación de estrategias de enseñanza de la escritura.

Lo anterior cobra mayor importancia por el hecho de que América Latina tiene una clara desventaja con otras zonas del mundo en cuestiones de alfabetización académica (Montoya, 2004). Este concepto ha venido evolucionado en las últimas décadas. Así, en los años 50, de acuerdo con Infante y Letelier (2013: 17), “se consideraba analfabeta a aquella persona que, simplemente, no sabía decodificar los signos necesarios para leer y escribir”. En 1958 se adopta un nuevo concepto: “está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir, comprendiendo, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana”. Más adelante, en los años 60 se asume el concepto de alfabetización funcional para dar cuenta de las “necesidades de modernización y desarrollo económico”. En el año 75, y gracias a los aportes de Paulo Freire, citado por la Infante y Letelier (2013: 17), se adopta la “alfabetización no solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo”.

Por otro lado, con el fin de determinar el nivel de alfabetización de los distintos países de la región, la UNESCO ha desarrollado investigaciones en las cuales se han considerado algunas características sociodemográficas como escolaridad, sexo, inserción laboral y participación en organizaciones sociales, aspectos que influyen de manera notoria en el dominio, de manera particular, del código escrito (Infante y Letelier, 2013). Tal afirmación se ha demostrado con los resultados de nuestro estudio. Encontramos, por ejemplo, que en relación con el sexo las mujeres son quienes menos problemas presentan en el momento de escribir. Esto podría deberse a que muchas de ellas ocupan cargos en

entidades bancarias (como secretarías, cajeras, asistentes de cuenta) y en firmas contables que les exigen una buena redacción para la presentación de distintos tipos de informes e incluso para redactar correos electrónicos. Lo anterior no significa que los hombres no puedan ocupar, y que no ocupen efectivamente, estos cargos, sino que ellas suelen ser mayoría. Esto se nota también en el desarrollo de las clases, por lo menos en las de “Lectura y escritura”, ahora “Argumentación”, en las que ellas son mucho más cuidadosas y reflexivas con lo que escriben, preguntan más y se avergüenzan por cometer errores, mientras que no pasa lo mismo con los hombres —no todos—, quienes aún consideran la lectura y la escritura, sobre todo la escritura, como un asunto del cual no vale mucho la pena preocuparse.

Por otra parte, en una de las primeras investigaciones realizada durante los años 1994 y 1998, en siete países, entre los cuales se incluyó a Colombia, los resultados pusieron de manifiesto

[...] el problema de la calidad de la enseñanza o la calidad de los aprendizajes retenidos, provenientes de la educación básica y de la educación media. En este sentido, se pudo concluir que, en general, los aprendizajes de la escuela (los que se retienen) no son suficientes para que las personas puedan enfrentar las exigencias de su medio o no corresponden a estas exigencias [...]. Estos datos evidenciaron también factores asociados a la baja calidad del sistema educativo y a la necesidad de que, en los diferentes contextos, las personas encuentren estímulos para aprender y continuar aprendiendo, como incentivo para retener y ejercitar las habilidades (Infante y Letelier, 2013: 22).

A partir de los años 80 se da una nueva conceptualización de la alfabetización al “reconocer no solo la importancia de los contextos en los procesos de aprendizaje sino, también que la alfabetización no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar y a lo largo de toda la vida” (Infante y Letelier, 2013: 24). De acuerdo con esto, bien valdría la pena preguntarnos ¿de qué manera podemos generar estrategias de aprendizaje de la composición escrita en los jóvenes, entendiendo que la escritura como proceso no solo es continua sino que crece y se mejora todos los días? y ¿de qué manera generamos las condiciones para que los jóvenes escriban?, pues, como muy bien se señala en el documento de Infante y Letelier (2013: 27-28), “[...] se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas, que otorguen valor social a la lectura y la escritura, y se comprometan con el aprendizaje permanente”.

No obstante, de acuerdo con los resultados, en Colombia no existe una cultura escrita. La sociedad en general le otorga mucho más valor a la lectura, lo cual está muy bien, pero no a la escritura. Este aspecto es notorio, como lo señalamos en los resultados de la presente tesis doctoral, en los estratos 1 y 2 y en estudiantes, hombres, fundamentalmente, de la jornada de la noche. Aspectos que desde perspectivas sociológicas tornan explicable el atraso de los jóvenes con las condiciones descritas.

Lo anterior nos permite determinar que las influencias sociodemográficas en la composición escrita de los jóvenes son notorias y determinantes en procesos de inclusión. El saber o el no saber determina, en sociedades como la nuestra, niveles de alfabetización que redundan no solo en la calidad académica de los jóvenes, sino, posteriormente, en su desempeño profesional. Por tanto, enseñar a escribir no es un valor agregado de los currículos de formación disciplinar, es un compromiso democrático con la equidad y el desarrollo humano de los jóvenes en su compleja diversidad sociocultural.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio indican que los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle presentan dificultades en todos y en cada uno de los procesos que implica el acto de escribir (planeación, ejecución y revisión). Se trata de aspectos que por metodología hemos separado con el objeto de formular las preguntas de los instrumentos empleados para la recolección y análisis de la información (encuesta, entrevista, producciones escritas de los estudiantes), pero que aquí, en esta tesis, comprendemos como procesos continuos y dinámicos cuyas fronteras se borran cuando se asume la escritura como una herramienta esencial de pensamiento.

Notamos en este estudio que los estudiantes, en un gran porcentaje, no planean su escritura; esto significa que no tienen claro el tema sobre el cual van a escribir, no piensan en su posible o en sus posibles lectores, no planean una tesis, no diseñan un plan de escritura, no identifican claramente el género textual que van a seguir, muy pocos se documentan antes de escribir sobre el tema y no piensan en los posibles argumentos que van a emplear para sustentar su tesis. En este mismo sentido, aspectos como “empezar a escribir”, “argumentar”, “escribir la versión final” y “revisar” los consideran como parte de

la planeación. La ambigüedad de las respuestas, por parte de los estudiantes, solo demuestra el desconocimiento del proceso. La realidad es que no saben en qué consiste cada una de las fases y, lo más importante, no saben qué hacer en cada una de ellas. Ellos escriben, pero sin hacer revisiones, sin planear su escritura, sin un objetivo claro e incluso dejan al procesador de textos la tarea de revisar la tipografía, la ortografía y la gramática; muy pocos consultan diccionarios para tal fin.

Por otra parte, en relación con la ejecución, en nuestro estudio hemos comprobado que los estudiantes no siguen un plan de escritura; en la producción de textos argumentativos, no presentan la tesis; tienen problemas relacionados con la estructuración del texto; no establecen ningún tipo de coherencia entre párrafos o entre argumentos y presentan errores ortográficos y gramaticales, esto último, como ya lo hemos señalado, porque no consultan diccionarios o gramáticas. No obstante, sí les preocupa, en el momento de escribir, la ortografía, la coherencia entre párrafos, la conexión entre oraciones, la desorganización de ideas, los errores gramaticales, la falta de conexión entre párrafos, y la estructuración del texto. Muchos estudiantes afirman revisar su escrito varias veces; sin embargo, al desconocer aspectos relacionados con ortografía, gramática, género textual, coherencia (conexión entre oraciones y entre párrafos), difícilmente pueden hacer alguna modificación al mismo. Carlino (2005b: 152), citando a Sommers (1980), a Wallace y Hayes (1991), a Jackson *et al.* (1998) y a Lawall (1998), señala que muchas “investigaciones constatan que, puestos a revisar un texto por su cuenta, los universitarios suelen centrarse solo en aspectos de superficie (ortografía, gramática) en desmedro de la organización y del sentido de sus escritos”.

En efecto, en los resultados de las producciones escritas por los estudiantes, en la etapa previa (ver resultados) nos pudimos dar cuenta, en el proceso de autoevaluación hecha por los estudiantes, que casi todos evaluaron su texto argumentativo como “excelente” y en un menor porcentaje como “bueno”, mientras que muy pocos consideraron su texto como “regular” o como “deficiente”. Sin embargo, hecha la evaluación por la profesora, se encontró que estos mismos textos, en un porcentaje significativo, no presentaban tesis; no sustentaban la tesis, no se estructuraba el texto; el texto no presentaba coherencia entre párrafos o entre argumentos y muchos presentaban numerosos errores

gramaticales y ortográficos. Es decir, la evaluación hecha por la profesora dio cuenta de que los textos debían caracterizarse como “regular” o “deficiente”, todo lo contrario a lo evaluado por los estudiantes (“excelente” y “bueno”).

Con lo anterior pudimos demostrar que, efectivamente, en el bachillerato (formación media) a los estudiantes no se les prepara en la comprensión de lo que significa escribir; tampoco les realizan talleres de escritura donde ellos aprendan, en la medida en que avanzan en su proceso formativo, a ser autónomos en la revisión de sus propios textos y los de sus compañeros ni, mucho menos, se les prepara en la escritura de textos argumentativos (MEN, 2006). La solicitud hecha por parte de la profesora de escribir un texto argumentativo, la autoevaluación realizada por los estudiantes y luego la evaluación hecha por la profesora ratificaron tales deficiencias.

Se confirma, con el análisis de uno y otro instrumento de recolección de información, que los estudiantes de segundo semestre de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública desconocen el proceso de escritura. En efecto, como se ha mostrado en los resultados, los estudiantes consideran, dentro de la planeación del texto, la escritura del mismo (ejecución) y la revisión, idea que es válida si reconocemos, como lo hemos señalado en el desarrollo de esta tesis, que las fases de la escritura no se pueden concebir de manera aislada, sino que constituyen un proceso sistémico permanente que, incluso, no termina con la revisión. Sin embargo, ellos, los estudiantes, no las integran desde una perspectiva sistémica, sino que las confunden.

No obstante lo anterior, los estudiantes, al ingresar a la universidad deberían, si se llevara a la práctica lo propuesto por el MEN (2006), tener las competencias básicas necesarias para empezar a escribir, con el acompañamiento de los profesores de su disciplina; esto porque de acuerdo con los estándares básicos de competencia del lenguaje que propone el MEN (2006), al finalizar el tercer grado los estudiantes estarían en condiciones de producir textos escritos que respondan a las diversas necesidades de comunicación, para lo cual, “determina el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo; elige el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo; busca información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación,

libros, entre otras; desarrolla un plan textual para la producción de un texto descriptivo; revisa, socializa y corrige los escritos teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y de su profesor y atendiendo a algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana”. Esos “subprocesos”, como los denomina el MEN (2006), se deberían seguir trabajando en los demás grados (de tercero a once) con otros géneros discursivos (texto informativo, texto narrativo, texto explicativo y argumentativo).

Notamos, de acuerdo con los resultados, y de manera particular con los resultados de las producciones escritas, que los estudiantes desconocen estrategias básicas que orienten sus procesos de composición, lo que indica que una cosa son las políticas de organismos como el MEN y otra cosa lo que se hace en el interior de las instituciones educativas. En la universidad los profesores suponen que los estudiantes saben construir discursos argumentativos, puesto que es una competencia que debería haberse empezado a desarrollar en el bachillerato (MEN, 2006); no obstante, como se señaló en los resultados, no es así, pues los estudiantes, cuando ingresan a la universidad, no saben escribir y mucho menos textos argumentativos.

No obstante, si se les orienta en el proceso, los estudiantes lo aprenden, como lo pudimos corroborar con los resultados de este estudio. En efecto, hecha la explicación por parte de la profesora (ver resultados) de lo que es un texto argumentativo, del proceso que puede seguirse para escribirlo, de estrategias de búsqueda y sistematización de información, de mostrar y revisar de manera conjunta varios ejemplos, y habiéndoles solicitado escribir uno, los estudiantes no solo siguieron el proceso de escritura, sino que en la fase de revisión hicieron una autoevaluación de sus textos mucho más reflexiva, razón por la cual fueron capaces de encontrar deficiencias. No esperaron que el profesor les dijera dónde están las fallas, ellos mismos las encontraron y hallaron errores también en los textos de sus compañeros. Entonces, donde antes todo les parecía “excelente”, ahora ya lo consideraron como “regular” o “deficiente” o “excelente”, según el caso. Estos mismos textos, al ser evaluados por la profesora, seguían presentando deficiencias, pero mínimas. Y las deficiencias aparecían en la citación de las fuentes, la no consulta de fuentes, el uso de los signos de puntuación, el uso de conectores, coherencia entre párrafos o entre argumentos y

relación entre ideas. A pesar de ello, al hacer la comparación entre la evaluación de la etapa previa (sin explicación por parte de la profesora) y la etapa posterior (con explicación), se vio que los resultados mejoraron significativamente.

Lo importante de tales resultados es que, luego de haber hecho el seguimiento y el acompañamiento en la escritura de los textos argumentativos a los estudiantes durante tres semanas (9 horas de clase taller), estos mejoraron. Los estudiantes fueron conscientes de tal cambio, se dieron cuenta de que podían escribir, que la escritura tenía sentido en su formación profesional. Por ello, es necesario insistir en procesos formativos que involucren la escritura en la vida académica del estudiante universitario hasta que se dé cuenta de que sin ella es imposible acceder a cualquier tipo de conocimiento disciplinar; por supuesto, también crear una cultura de la escritura en la familia, en la escuela, en el colegio, en la universidad, pues el proceso de escribir no empieza y acaba con un profesor y en un único espacio académico, como pasa en muchos programas académicos de muchas universidades colombianas.

Pero, ¿por qué textos argumentativos? Porque la argumentación es un género discursivo que en la universidad ayuda a los estudiantes en la construcción y consolidación del pensamiento crítico y reflexivo. Pérez Echevarría y Bautista (2009: 150) señalan, citando a Morin (2000), que siempre es mejor “una mente bien ordenada que bien llena [...] una mente ordenada sería aquella capaz de pensar de manera reflexiva sobre sus propios conocimientos”. Para Pérez Echevarría y Bautista (2009: 150), citando a Morin (2000), “el pensamiento, la reflexión, la capacidad de análisis y síntesis no son competencias que los estudiantes deban poseer necesariamente cuando inician sus estudios universitarios, sino competencias que la propia universidad debería desarrollar junto con la enseñanza de contenidos específicos de cada área”. Aunque, como ellos mismos señalan, sería muy bueno que los estudiantes al ingresar a la universidad tuviesen las herramientas intelectuales necesarias para lograr el desarrollo de mentes críticas (Pérez Echevarría y Bautista, 2009).

Lo anterior es así porque los estudiantes, al ingresar a la universidad, se enfrentan a estrategias de enseñanza-aprendizaje no siempre memorísticas. Esto significa que en las

clases se desarrollan discusiones, debates, exposiciones, talleres dirigidos, donde la argumentación se debe consolidar y adaptar de manera progresiva a las distintas situaciones discursivas. Para ello, es importante que los estudiantes comprendan, con la ayuda del profesor, que para argumentar es necesario, entre otros aspectos, conocer el asunto sobre el que se discute o sobre el que se escribe; de lo contrario, la lectura profunda, analítica, reflexiva, es un excelente aliado para tener algo que decir o que escribir. Caso contrario, la argumentación deviene opinión y la opinión, aún hoy, no es propia de los discursos académicos porque puede redundar en falacias o “en el todo se vale”, “lo importante es que hablen o escriban”, filosofía de muchos profesores. Los profesionales, en consecuencia, necesitan algo más que formas de pensar y de argumentar cotidianas, necesitan más bien capacidades de razonamiento y argumentación cercanas a formas de pensar y argumentar de expertos. De acuerdo con esto, Pérez Echevarría y Bautista (2009: 159) indican que este tipo de pensamiento se caracteriza por “razonamientos y argumentos altamente organizados; pensamientos sobre las posibilidades más que sobre las situaciones concretas que se presentan y argumentos y razonamientos que tienen en cuenta puntos de vista diferentes al propio”. Como nos hemos dado cuenta con los resultados de este estudio, los estudiantes al ingresar a la universidad, carecen de estas capacidades argumentativas. No obstante, pueden mejorarlas y perfeccionarlas.

La importancia de los textos argumentativos reside en que escribir de forma argumentada hace a los estudiantes y profesionales partícipes de las deliberaciones cotidianas en las que se involucra no solo su saber especializado, sino cualquier situación problemática en la que sea necesario aportar desde una particular disciplina (Álvarez Álvarez *et al.*, 2010). Castelló (2009: 125) señala que la argumentación en la escritura “exige del estudiante la expresión clara de un punto de vista que se adopta como propio. En una argumentación la voz del escritor debe hacerse visible aunque de forma integrada en el coro de voces con las que discute”. En tal sentido, la argumentación, los discursos deliberativos, son de las manifestaciones discursivas más inclusivas, puesto que trascienden la vida académica y nos hacen partícipes de la vida democrática; por tanto, enseñar a argumentar es empezar a exigir a nuestros estudiantes la necesidad de pensar reflexivamente y con

criterio para participar en igualdad de condiciones en el ejercicio pleno de nuestra ciudadanía (Nussbaum, 2010).

Y, finalmente, textos argumentativos porque escribir de forma argumentada es reconocer la función epistémica de la escritura.

Ojalá los estudiantes cuando ingresan a la universidad, al menos teóricamente, conocieran los alcances de la argumentación en la escritura (Álvarez Álvarez, *et al*, 2010) pero la universidad, para muchos de nuestros estudiantes, es un mundo que descubrir, se enfrentan a situaciones completamente nuevas en donde aspectos que pudieran constituirse en una de sus fortalezas, como la comunicación escrita, se convierten en su máxima debilidad. Debilidad que se acrecienta cada vez más, porque estamos de acuerdo con Carlino (2005a) en que en la universidad se exige, pero no se enseña a escribir. Por otra parte, en el caso particular que nos ocupa, se deja la escritura para el primer o segundo semestre y en manos únicamente de unos cuantos docentes de lengua. Luego los estudiantes asumen la escritura, debido en gran parte a sus profesores de formación disciplinar, como una herramienta accesoria que no es necesario dominar, porque lo verdaderamente importante son los conocimientos relacionados con la disciplina. Son, en consecuencia, los profesores de todos los niveles de formación, pero particularmente de nivel universitario, quienes ignoran lo valiosa que podría ser la escritura en los estudiantes para el dominio de los contenidos en su campo de formación.

La investigación que desarrolló Carlino (2005b: 149) acerca de “las representaciones sobre la escritura y las formas de enseñarla en América del norte” con 108 universidades, de las cuales 29 son canadienses y 79 norteamericanas, da cuenta de cómo la escritura, en las distintas universidades que conformaron el *corpus* de su investigación, se asume como un asunto de todos los profesores y no solo de los profesores de lengua. En tal sentido, “abogan por compartir la responsabilidad de enseñar a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas” (Carlino, 2005b: 150). Por otra parte, encuentra también que en estas universidades y, de manera particular, en cada uno de sus programas, se ha logrado comprender que “escribir es una herramienta privilegiada para aprender cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente –y a través de sucesivas

reescrituras– no solo se conserva o comunica información sino que se logra transformar el conocimiento de partida”. Esto, nosotros, en los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, aún no lo tenemos claro; no obstante, la escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum (WAC)*), movimiento iniciado a fines de los años setenta y puesto en práctica en muchas de las universidades más importantes en Estados Unidos y Canadá, podría ser una salida a las deficiencias institucionales relacionadas en el campo de la escritura académica.

Muchas de las falencias en los procesos de composición escrita, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, están relacionadas, también, con la carencia de una formación escrita de calidad en niveles previos a la educación superior. Si bien para los estudiantes la escritura es el reflejo del tipo de formación que reciben, reconocen las falencias de la enseñanza de la composición escrita en niveles de formación básica y media. Por otra parte, independientemente de su gusto o ausencia de gusto por la escritura, la ven como una necesidad propia de su profesión. Aquí se evidencia que la escritura no es enseñada desde su función epistémica, sino como una herramienta complementaria que incluso puede no ser necesaria en la Universidad, pero sí en el campo de desempeño laboral. Esta perspectiva está muy arraigada en la mente de los jóvenes, lo que significa que es el resultado de prácticas de enseñanza de la escritura alejadas de la posibilidad de generar en los estudiantes reflexiones críticas en torno a la producción de su propio conocimiento.

Por otra parte y, particularmente en Colombia, las instituciones en general, como el MEN, y las instituciones educativas de primaria y bachillerato, en particular, se preocupan por el desarrollo de la competencia lectora y se trabaja de manera aislada la escritura. Muchos investigadores coinciden que, si bien se han realizado estudios relacionados con la escritura en la educación superior, son muy pocos los que se han realizado en niveles básicos como primaria o secundaria (bachillerato) (LLESE¹³; 2010: 20). Sin embargo, en los últimos años en Colombia se han empezado a implementar programas de lectura y

¹³ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

escritura; esto, fundamentalmente, a causa de los bajos niveles que los estudiantes de educación básica y media han alcanzado en las pruebas internacionales.

[...] los estudios internacionales que evalúan aspectos del desempeño de los estudiantes como lectores y escritores (Pirls¹⁴, Pisa¹⁵ y Serce¹⁶) muestran un panorama poco favorable para el país. El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Pirls), realizado cada cinco años desde el 2001, mide a los estudiantes de nueve años, que regularmente cursan cuarto grado, en su relación con los textos informativos y literarios, a través de evaluaciones escritas y otros instrumentos. En este estudio, en el año 2001, Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional (MEN, 2011: 3).

En relación con la prueba Pirls, “Colombia ocupó el puesto 30 en un grupo de 35 países” (MEN, 2011: 3). De acuerdo con el MEN (2011), una situación similar sucedió con la prueba para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Pisa). Esta prueba evalúa el desempeño de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura, “en relación con Lectura, un 30,43% de los estudiantes del país no alcanzó el nivel mínimo de competencias y tan solo un 0,61% alcanzó el nivel superior” (MEN, 2011: 3). Es importante anotar que en relación con tales pruebas solo se muestran los resultados de lectura y no en escritura. Caso semejante sucede con la prueba Serce, que evalúa el desempeño de los estudiantes de tercero y sexto en áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas (MEN, 2011); aunque esta prueba tiene una investigación con el LLESE (2010) en escritura.

Por otra parte, a nivel nacional, están las pruebas Saber, que evalúan los estándares básicos de competencias del lenguaje a estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo de secundaria (bachillerato); el resultado de esta prueba en el año 2009 arrojó que “un 43% de los estudiantes de grado quinto –es decir, cerca de la mitad– alcanzó un nivel de desempeño mínimo en el que solo están en condiciones de leer textos cortos, cotidianos y sencillos, así como enfrentarse a situaciones comunicativas familiares en las que planifican aspectos relacionados con el tema, la intención y el tipo de texto” (MEN, 2011:4). Nuevamente, se hace énfasis en los resultados sobre lectura y no sobre producción escrita. Agregan, además que

¹⁴ Progress in International Reading Literacy Study

¹⁵ Programme for International Student Assessment

¹⁶ Second Regional Comparative and Explanatory Study

[...] la proporción de estudiantes en el nivel mínimo es de un 43%, lo que indica que al finalizar la básica secundaria este porcentaje de estudiantes solo logra comprender de manera global el contenido y la estructura de textos informativos, narrativos y explicativos, cuando estos son breves. (MEN, 2011:4).

Sin embargo, en el año 2008 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES realizó un estudio que incluía, entre otros aspectos, las prácticas docentes en relación con la lectura y la escritura, de donde resultó que “[...] más del 95% de los docentes de grado quinto y del 90% de grado noveno afirman que diseñan situaciones en las que proponen a los estudiantes producir un texto en respuesta a determinada intención comunicativa” (MEN, 2011: 5). Como aspectos negativos encontraron “el bajo porcentaje de docentes que indicaron proponer actividades en las que los estudiantes relacionen información, aprendan estrategias para consultar diversas fuentes y estén en condiciones de clasificar los hallazgos de su búsqueda” (MEN, 2011: 5).

En cuanto a la escritura en la educación básica y media el MEN, citando al Grupo de Investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), de la Universidad del Quindío,

[...] los estudiantes al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que ésta la alcanza solo a nivel de las oraciones; sin embargo, estructuran clara y adecuadamente sus escritos. Así mismo, dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales, elementos que delegan a los computadores y tienen dificultades para producir un texto manteniendo en mente quienes serán los lectores. (MEN, 2011:6).

Los resultados poco alentadores, tanto en las pruebas internacionales como en las nacionales, relacionados con los procesos de composición escrita solo demuestran las inconsistencias de los procesos de enseñanza de la escritura en todos los niveles de formación (básica, media y superior). Los últimos estudios que se han empezado a realizar en Colombia reconocen, al menos teóricamente, la importancia del área del lenguaje como un medio fundamental para adquirir conocimientos de las distintas disciplinas y el MEN (2011) ha diseñado estrategias que hagan posible que los niños, jóvenes y adultos sean lectores y escritores competentes. Para ello, ha propuesto planes y programas orientados al desarrollo de competencias lectoras y escritoras en donde se incluye la capacitación de maestros para diseñar estrategias que involucren a las instituciones, a los docentes, a los estudiantes y a la familia. Incluso en este contexto en el que la escritura parece tener un

papel relevante, las instituciones educativas de educación básica y media, de acuerdo con los resultados, siguen promoviendo la enseñanza de la lectura. Esto porque enseñar y evaluar los procesos de composición escrita puede ser mucho más exigente. La exigencia no solo está relacionada con el tiempo de dedicación del docente a cada uno de sus estudiantes, sino con estrategias de enseñanza-aprendizaje que involucren secuencias didácticas que muestren los avances del proceso. Por otra parte, el plan de promoción de la lectura y de la escritura (MEN, 2011) no llega a todos los rincones de la extensa geografía colombiana, ni a todas las instituciones públicas de donde han egresado nuestros estudiantes participantes en la muestra del presente estudio.

Con los resultados podemos afirmar que, efectivamente, los estudiantes que ingresan a la Universidad, de manera particular a la Facultad y a los Programas objeto de nuestro estudio, no han recibido una buena formación en el desarrollo de la producción escrita en los niveles básico y medio. Lo anterior, porque, como señala Vargas (2008: 16), “[...] en nuestro país no ha existido una tradición escolar que haya permitido convertir la escritura en una prioridad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y mucho menos que esta sea una meta deseable en la formación de un nuevo tipo de ciudadano”.

Finalmente, dentro de las estrategias que los estudiantes sugieren para mitigar tales dificultades está que todos los profesores, independientemente del espacio académico que orienten, se preocupen por cómo escriben los estudiantes y les enseñen a escribir. Los estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que todos los profesores les piden escribir, pero no les dicen cómo hacerlo; no hay orientaciones precisas. Esto porque tienen una concepción errada de lo que significa la escritura. En efecto, para ellos, el escribir bien o el no escribir bien tiene que ver con el dominio de una herramienta que no afecta al saber disciplinar. Por otra parte, este tipo de profesores no revisa a los estudiantes si el texto está bien escrito, si es coherente, si está muy bien estructurado y si coincide con el género discursivo solicitado; únicamente, hacen aisladas correcciones relacionadas, fundamentalmente, con errores ortográficos; para correcciones mayores, que tengan que ver con la estructura, la coherencia entre ideas y entre argumentos, sugieren revisores de estilo.

En este sentido, en la investigación realizada por el LLESE (2010: 13) se dice que “para lograr que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para escribir de manera eficaz, sería necesario prestar atención también a las modalidades de evaluación de la escritura. Las evaluaciones en las que se abandona el papel de juez-calificador de un producto terminado para dar lugar al rol de quien colabora como interlocutor experto durante el proceso logran mejores resultados, y, sobre todo, aprendizajes de largo plazo y mayor autonomía en el aprendiz, pues se enseña el valor de la autorregulación y la autocrítica”.

No obstante, todavía en las universidades los profesores orientamos nuestras prácticas de enseñanza y evaluación con productos terminados; no nos interesa el proceso ni el avance que el estudiante pueda haber logrado. Muchas de estas fallas pueden deberse, como indica Vargas (2008: 22), a que “en el contexto de la universidad la mayoría de los profesores [...] desconocen la naturaleza e implicaciones de los procesos de composición escrita, dando por sentado, por ejemplo, que los estudiantes cuando llegan a la educación superior ya deberían poseer un dominio de las estrategias de composición escrita necesarias para la producción de textos académicos, cuando en realidad es que lamentablemente no las adquirieron en su formación básica y media”.

Esta es una de las incoherencias que presenta el diseño curricular de los programas, por lo menos en la Universidad de La Salle y, de manera particular en los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en donde la enseñanza de la escritura está en manos de unos pocos docentes que tratan de incentivar en los estudiantes la escritura académica. Es una tarea solitaria e incluso puede resultar obsoleta para los estudiantes, pues no hay continuidad ni coherencia en su enseñanza. Sin embargo, los estudiantes confían que en la universidad puedan desarrollar la competencia escrita. Esto es solo un ideal, pues con un espacio académico aislado de todo el proceso formativo, tal como se viene concibiendo la escritura en el currículo de los programas, y con el interés únicamente de unos cuantos profesores de lengua, este objetivo resulta imposible.

No obstante, los estudiantes proponen que en la Universidad y, de manera particular en los programas, se deberían implementar espacios académicos que se pudieran tomar en varios semestres, y no en uno solo, y que se empiece desde el primer semestre, no en el

segundo. Algunos otros proponen que haya espacios académicos relacionados con la escritura de textos en semestres más avanzados para que no olviden lo que han aprendido en el segundo semestre; finalmente, proponen que se motive la escritura más allá de su aspecto formal y que esta empiece a hacer parte de las reflexiones cotidianas del estudiante en relación con su campo de formación disciplinar.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que la concepción sobre la escritura debe cambiar. Debe ser interés de todos y estar explícita en los currículos y en los microcurrículos como parte esencial del desarrollo de las asignaturas propias de las disciplinas. Enseñar a escribir implica un acompañamiento directo, cercano, entre profesor y estudiantes, por lo cual se hace necesaria la creación de escenarios, en todas las asignaturas de formación disciplinar, que lo faciliten. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje han de estar orientadas a que escribir es un acto reflexivo continuo, proceso en el cual el estudiante puede, con el tiempo, lograr plena autonomía para identificar sus fallas y las de sus compañeros. Lo anterior implica convertir las salas de clase en laboratorios de escritura, en los que se pruebe una y otra vez el mismo texto con la certeza de que no hay texto final porque siempre se podrá mejorar lo escrito. Por tanto, al cambiar la concepción sobre la escritura, cambiará de manera radical la de la evaluación, pues esta se enfocará al mejoramiento del texto, no a la calificación, pues no hay textos ni buenos ni malos, simplemente, textos con posibilidad de ser mejorados.

CAPÍTULO VI. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El propósito de este capítulo es diseñar una propuesta de intervención para la enseñanza de la escritura argumentativa en la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Universidad de La Salle en Bogotá, Colombia. No buscamos con esta propuesta erradicar el problema, cuestión que en Colombia debe ser compromiso de todos (Ministerio de Educación Nacional —MEN—, instituciones educativas de enseñanza de educación básica y media, privadas y públicas, universidades, privadas y públicas, docentes y familia). Se trata de mitigar las falencias que presentan los estudiantes universitarios en la escritura del español y ayudarles en el desarrollo de competencias escriturales que contribuyan a pensar los contenidos de cada una de sus asignaturas (Carlino, 2005a).

6.1. Diagnóstico de necesidades

Como hemos podido comprobar en esta tesis doctoral, los estudiantes, cuando ingresan a la universidad, carecen de los conocimientos escriturales necesarios y suficientes que los ayuden a desempeñarse con facilidad en su formación profesional. También son ajenos, como afirman Camps y Castelló (2013: 29), “[...] a las practicas discursivas de estas comunidades a las que se van a incorporar”. Por ello esperan, tal como se muestra en los resultados de esta tesis, que en dichas comunidades académicas se les enseñe a escribir y se les capacite en las distintas prácticas discursivas que van a usar de manera reiterativa en su formación profesional. Sin embargo, los estudiantes encuentran un ambiente curricular muy distinto al vivenciado en su formación básica y media; ese ambiente involucra asignaturas propias de su formación profesional en las que se les exige escribir sobre temáticas complejas haciendo uso de géneros discursivos desconocidos para ellos (ensayos, informes, reseñas, artículos, etc.) (Escorcia, 2011).

No obstante lo anterior, y tal como lo demostramos en los resultados del presente estudio (ver Cap. IV), los docentes, al suponer que los estudiantes ya lo deben saber, no lo enseñan (Castelló, 2014, Villaseñor López, 2013, Martínez Montes, 2007, Avilán, 2003). Los pocos profesores que se ocupan de la escritura lo hacen porque saben cuáles son las

implicaciones positivas que esta tiene en el desarrollo cognoscitivo del estudiante. Sin embargo, muchos otros “[...] tienden a desconocer que escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento. Por ello, raramente se ocupan de promoverla entre los alumnos y de crear el contexto redaccional necesario para que el desarrollo cognitivo a través de la composición pueda tener lugar” (Carlino, 2003: 412). Por otra parte, muchos profesores separan la forma del contenido y consideran que la forma es algo accesorio y fácil de corregir; por ello, recomiendan a los estudiantes pagar a correctores de estilo, quienes muchas veces —con la mejor intención— terminan alterando el contenido del documento porque desconocen el asunto del mismo. En otras palabras, y tal como lo hemos tratado en esta tesis, para muchos docentes —porque tal concepción pareciera ser generalizada— el proceso de revisión corresponde siempre a otros, nunca o casi nunca al autor del texto. Sobre esto quisiera insistir: escribir es un proceso que involucra el saber sobre el asunto que se quiere comunicar y el conocimiento de la lengua que se usa como vehículo de ese pensamiento y con la cual se hace efectivo el acto de comunicar. Podemos haber adquirido buenos conocimientos en Administración o en Contabilidad, pero si no conocemos nuestro código lingüístico, difícilmente podremos comunicar ese saber, aun siendo el español nuestra lengua materna.

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, lo hacen a un contexto en el que la escritura adquiere un estatus formativo. Esto significa que la escritura en la universidad cumple con una tarea fundamental y es la de consolidar la masa crítica del estudiante (su capital intelectual). La llamada escritura académica (Castells, Mateos Sanz, Martín, Solé i Gallart y Miras, 2015), propia de los contextos de educación superior, a la que se empiezan a enfrentar los estudiantes, trata de los distintos tipos de producciones que están relacionadas con las temáticas características del contexto académico. De acuerdo con Carlino (2003: 140), la escritura académica “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. No obstante, este tipo de escritura, de acuerdo con Camps y Castelló (2013), no solo obedece a las producciones que se hacen en la universidad y que únicamente tienen sentido en el contexto universitario; también existen prácticas de escritura que, si bien se producen

en el contexto universitario, aspiran a ser leídas fuera de este (Camps y Castelló, 2013: 24). Lo anterior implica que la escritura académica, si bien se produce dentro de la universidad, tiene como espacio de recepción no solo el interior de la universidad, sino también espacios externos a ella.

Una característica propia de la escritura académica es su carácter epistémico, puesto que se reflexiona y se construye a partir del propio conocimiento. En efecto, “la escritura [...] no resulta solo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003: 411). No obstante, como señalan Camps y Castelló (2013: 25), a esa función epistémica de la escritura “hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de comunidades profesionales” (informes de gestión, estudios de caso, etc., para el caso particular de estudiantes en Administración o en Contabilidad). Lo anterior significa que los estudiantes deben también dominar “las formas que definen los distintos tipos de textos propios de su actividad profesional”, pues “un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente” (Carlino, 2003: 415). La escritura, en tal sentido, ayuda a los estudiantes universitarios a aprender reflexivamente su disciplina si se orienta y se involucra, de manera adecuada, en los procesos que el acto de escribir implica, pues cuando se escribe consciente y reflexivamente se adquieren maneras de pensar diversas sobre un mismo asunto. Este hecho es necesario para el desarrollo del pensamiento crítico y para la participación activa en el ejercicio de la ciudadanía (Serrano, 2014).

6.2. ¿Qué se escribe y sobre qué se escribe en la Universidad?

La primera pregunta hace referencia a los géneros discursivos propios del contexto universitario y específicos para cada profesión (no es lo mismo un informe médico que un informe de gestión); la segunda, a las temáticas propias de cada asignatura. A esta ambivalencia se enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la universidad y no estamos preparados para responderles, porque muchos profesores también desconocemos que los géneros discursivos varían dependiendo la intención comunicativa del hablante, en este caso escritor. De acuerdo con los resultados que se muestran en esta tesis (ver Cap. IV),

muchas de las producciones escritas por los estudiantes están dirigidas a los profesores de la disciplina, a quienes se ocupan únicamente de aspectos de forma, tratados de manera muy superficial, porque nunca se retroalimenta al estudiante sobre sus supuestos errores y casi nunca los profesores nos ocupamos de si el género discursivo es el apropiado y de si la reflexión hecha por el estudiante cumplió su propósito comunicativo.

La escritura, como saber, no caduca. Es a la vez una competencia específica y transversal. Esta (como la lectura) otorga la posibilidad de preparar a los jóvenes para la vida y, como afirman Pozo y Monereo (2009: 18) refiriéndose a la manera como aprenden los universitarios de hoy, la universidad debería “[...] en una sociedad de conocimiento incierto, flexible y relativo [...] formar a los futuros profesionales para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no solo de conocimientos o de saberes específicos que suelen ser menos duraderos”.

Finalmente, estamos de acuerdo con Camps y Castelló (2013: 29) cuando sostienen que “cualquier aproximación a las prácticas discursivas en la universidad debería situar el énfasis en la necesidad de que las actividades de lectura y escritura tengan sentido para los estudiantes. El sentido de estas actividades y las prácticas discursivas vienen dados por la situación que las genera y también por la forma en que los participantes las conciben”. Lo anterior significa que la escritura puede tener sentidos distintos dependiendo de la finalidad o el propósito de la misma (no es lo mismo tomar apuntes que escribir un ensayo sobre una temática propia de una disciplina), si se tiene en cuenta la percepción tanto de los estudiantes como de los docentes. Por lo tanto, el acto reflexivo de “¿para qué escribo o con qué propósito lo hago?” es fundamental para que el estudiante asuma la escritura con sentido; sin esta reflexión, la escritura se puede tornar mecánica, instrumental y carente de contenido. Se trata, entonces, de escribir con un propósito que, como ya hemos señalado, en la universidad se concreta en el aprendizaje de las disciplinas.

6.3. Objetivo de la propuesta de intervención

El objetivo de la propuesta de intervención se desprende del objetivo general de nuestra tesis doctoral, en la que se busca determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, de los programas de

Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español, para, a partir de su análisis, proponer estrategias que mitiguen dichas dificultades.

Por otro lado, habiendo ya dado respuesta a dos de las preguntas de investigación, a saber, ¿cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?, y ¿cuáles son las razones por las cuales los estudiantes universitarios presentan dichas dificultades?, con la propuesta de intervención buscamos resolver la tercera: ¿qué tipo de estrategias podrían implementarse para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?

6.4. Puntos de partida

A continuación presentamos algunas ideas de lo que significa escribir en la Universidad. Las hemos usado como punto de partida con el propósito de contextualizar y justificar, desde los resultados obtenidos en nuestra tesis doctoral (ver Cap. IV), la propuesta de intervención.

En efecto, la escritura tiene un alto potencial epistémico que es desperdiciado por las instituciones universitarias (Jarpa Azagra, 2013, Carlino, 2003). Por esto, la Universidad de La Salle y, de manera específica, sus programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, no ofrecen ni el contexto curricular ni docentes preparados para asumir la escritura como un asunto intrínseco a las distintas áreas de formación disciplinar (Cajero Vázquez, 2013).

Por ello, tal como se ha demostrado en el desarrollo de nuestra tesis, la escritura en la Universidad y, particularmente, en los programas objeto de nuestro estudio, se asume como transversal al currículo, pero solo se dedica parte de un semestre académico (nueve de dieciséis semanas) para su enseñanza. Esto en teoría, porque los profesores dividen esas dieciséis semanas para la enseñanza de temáticas distintas a la escritura de textos académicos.

Por otra parte, según los resultados de nuestra tesis (ver Cap.IV), cuando se evalúa la escritura, se evalúa el producto y solo de forma superficial. Es decir, los docentes se

centran en corregir ortografía, errores de gramática y de puntuación, pero rara vez se centran en revisar la estructura argumentativa de los textos, la coherencia entre argumentos o entre párrafos o la coherencia entre ideas.

Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, muchos profesores de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas sugieren a sus estudiantes pagar revisores de estilo para sus escritos. Sobre todo ahora que escribir un artículo se ha convertido en modalidad de grado para los estudiantes tanto de pregrado como de postgrado. Lo anterior deja entrever la concepción accesorio que se tiene de la escritura, pues al hacer tales sugerencias se impide a los estudiantes reflexionar sobre su saber.

Finalmente, la universidad y, de manera particular la Facultad y los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, debe asumir la enseñanza de la lectura y, de manera particular de la escritura, como una responsabilidad propia de sus procesos formativos en cada una de las disciplinas que imparte. Consideramos que esto debe ser así porque los estudiantes asumen procesos de pensamiento mucho más complejos que requieren formas de apropiarse de la escritura de manera distinta a como lo venían haciendo antes de ingresar a la Universidad. Escribir es un proceso inacabado, siempre habrá algo que aprender y que revisar.

6.5. Líneas de acción

En el siguiente apartado mostramos algunas líneas de acción sobre las cuales se configura la propuesta de intervención. Estas líneas de acción devienen de los resultados obtenidos en nuestra tesis doctoral.

- La escritura en la universidad no debe estar aislada de las disciplinas (Castelló, 2014).
- Para enseñar a escribir en la universidad es necesario conocer el nivel sociocultural de los estudiantes pues, como se ha demostrado en esta tesis (ver Cap. IV), el estrato socioeconómico incide en sus producciones escritas.

- La universidad exige a los estudiantes desarrollar competencias orientadas a su formación profesional. Por ello, la exigencia sobre qué escriben y cómo escriben los estudiantes es diferente a como lo hacían en el colegio. En tal sentido, conviene romper con la idea de responsabilizar siempre a los niveles previos de formación de lo que saben o no saben los estudiantes (Castelló, 2014, Carlino, 2003, Avilán, 2003). En esta tesis se corroboró que, efectivamente, los estudiantes que ingresan a la Universidad no saben escribir; pero este no es un impedimento para que no aprendan en la Universidad.
- Para enseñar a escribir se requiere de profesores muy bien formados en escritura académica.
- Enseñar a escribir es un proceso. Esto significa que su finalidad no debe ser la evaluación. Los talleres de escritura, las clases de escritura, no deben ser evaluados cuantitativamente. Los profesores deben valorar, cualitativamente, el aprendizaje de los estudiantes, de forma individual, en el proceso (Jarpa Azagra, 2013).
- Es fundamental que los jóvenes comprendan los distintos géneros discursivos y aprendan a usarlos según el contexto comunicativo lo requiera.

6.6. ¿Qué aspectos deberían primar en la enseñanza de la escritura en la Universidad?

Consideramos que en los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle se debería trabajar el género argumentativo —y, por qué no, el expositivo por considerarse un género supradisciplinario presente en todos los ámbitos académicos de conocimiento (Morales y Espinosa, 2006)—, ya que la argumentación permite, en este nivel de formación, consolidar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. En la universidad los estudiantes desarrollan capacidades en las que la argumentación se consolida como la mejor herramienta de confrontación y de análisis. Además, permite a los estudiantes estructurar su pensamiento en torno a sus propias afirmaciones o generalizaciones; los invita a pensar en los posibles argumentos y a exponerlos de manera ordenada y, sobre todo, los estudiantes se ven en la necesidad de leer, de documentarse,

puesto que no se puede argumentar sobre lo que no se sabe o sobre aquello sobre lo cual se tiene una ligera opinión.

En tal sentido, el género argumentativo nos permite trabajar en el plano del proceso de la escritura y no en el resultado. Compartimos con Camps y Castelló (2013) la idea de que para ello se necesita capacitar a los profesores de los distintos programas en escritura académica; por otra parte, la enseñanza de la escritura no es y no debe ser una clase magistral y teórica, sino que esta se debe desarrollar a través de talleres o, para comprender su verdadera dimensión, en laboratorios de escritura. Pozo y Mateos (2009: 56) señalan al respecto que “[...] la enseñanza universitaria debería dirigirse hacia la formación de profesionales reflexivos y no tanto hacia una formación esencialmente teórica, que dota a los estudiantes de la capacidad para saber lo que hay que hacer pero no para saber hacerlo [...] ello requiere que los alumnos y futuros profesionales sean capaces de gestionar de forma autónoma el uso que hacen de sus conocimientos o, en jerga más psicológica, que hagan una gestión metacognitiva de sus conocimientos”. Eso significa que los profesores deben ayudar a los estudiantes a planificar su escritura. En esta tesis hemos señalado varios autores que dan cuenta de los aspectos que se necesitan para planear la escritura; también hemos propuesto los propios en las matrices de seguimiento que se hizo al trabajo de las producciones escritas de los estudiantes y que pueden servir de ayuda en el acompañamiento y el seguimiento de la escritura de los estudiantes (ver anexos).

Por lo anterior, se hace necesario incorporar en los *syllabus* (microcurrículos) de ambos programas, Contaduría Pública y Administración de Empresas, como parte de las estrategias didácticas, el laboratorio de escritura relacionado con la disciplina. En estos talleres el profesor trabajará, junto con los estudiantes, en la consolidación de textos argumentativos, con temáticas propias de la asignatura, en los cuales se conciba y se ejecute la escritura desde la perspectiva de proceso y no de producto. Por otra parte, es necesario establecer en cada una de las disciplinas estrategias de evaluación en las que la escritura de textos, particularmente argumentativos, ocupe un porcentaje significativo. Para ello los profesores deben diseñar estrategias que les faciliten la evaluación de la escritura, teniendo en cuenta tanto la forma como el contenido del escrito (matrices, rejillas, otros). En todo

caso, la evaluación no debe ser la finalidad, sino el aprendizaje que el estudiante vaya alcanzando en la asignatura.

Las tutorías de revisión de la escritura son una excelente oportunidad para que los estudiantes mejoren sus escritos. Estas deben ser realizadas por expertos en escritura académica. El tutor, finalizada la revisión, completa una ficha con los datos del estudiante relatando la labor realizada entre ambos. Todos los estudiantes deben tomar, por semestre, por lo menos dos tutorías. El profesor de la asignatura de la disciplina hará el seguimiento a la misma. Por otra parte, los espacios académicos (asignaturas) de argumentación o de lectura y escritura, dependiendo la denominación que reciban, deben tener un componente de escritura de más del 50%. Esto significa que, además de trabajar en el desarrollo y consolidación de otras habilidades, se debe hacer énfasis en la escritura como una forma esencial de producir conocimiento. Estos espacios académicos deben estar relacionados con el resto de las asignaturas. De nada sirve un espacio aislado de las necesidades particulares del estudiante.

Para una mejor comprensión de lo expuesto, véase la Tabla 35.

Tabla 35. Aspectos que deberían primar en la enseñanza de la escritura en la universidad

Concepción de la escritura	La escritura como proceso
Género discursivo	Argumentativo
Tipo de profesores	Expertos en escritura académica
Estrategia de enseñanza	Talleres o laboratorios de escritura
Tipo de evaluación	Evaluación tanto de la forma como del contenido de las producciones escritas y orientada al aprendizaje del estudiante.
Tutorías de revisión de escritura	Expertos en escritura académica
Diseño de asignaturas	Con un componente de más del 50% en actividades de escritura.
Finalidad	Formación de profesionales críticos y reflexivos con sólidos conocimientos de sus disciplinas.

6.7. La enseñanza de la escritura argumentativa en los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas en la Universidad de La Salle

Como hemos mostrado en esta tesis doctoral, muchos estudiantes ingresan a la universidad de La Salle, de manera particular, a los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, con deficiencias en el conocimiento del sistema lingüístico. Este es un impedimento en la escritura de textos coherentes y cohesivos. Por tal razón, es importante en todo el proceso (planeación, ejecución y revisión) hacer énfasis no solo en el género discursivo que se va a emplear, sino en el uso de conectores, signos de puntuación y en aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua.

A continuación, presentamos la propuesta sobre cómo enseñar la escritura de textos argumentativos dividida en las tres fases: planeación, ejecución, revisión. Como ya hemos señalado, la propuesta está dirigida a los estudiantes de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle.

El desarrollo de la propuesta está concebido para 12 sesiones de tres horas cada una (36 horas). Corresponde al 75% del total del tiempo designado en la Universidad y, específicamente, en los Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, a la duración de una clase de “Argumentación” o de “Lectura y escritura”. En efecto, en el semestre, actualmente, un estudiante tiene 16 sesiones de clase de tres horas cada una, lo que corresponde a 48 horas. En consecuencia, la razón del tiempo y del número de sesiones obedece a que en este estudio hemos afirmado que conviene dejar, en los planes de estudio, más del 50% del tiempo a talleres de escritura.

Por otra parte, las producciones escritas deben versar sobre temáticas propias de la Contaduría y la Administración de Empresas. Algunos temas serán propuestos por el profesor; algunos otros serán propuestos por los estudiantes.

6.7.1. Planeación

Planear la escritura significa detenernos un momento y reflexionar no solo sobre el tema que se va a escribir, sino sobre nuestros posibles lectores, el propósito del escrito y el

tipo de género¹⁷ que vamos a emplear. La planeación es el antes de la escritura, en el que configuramos nuestra intención, nuestro deseo de comunicación. Por ello, los puntos que a continuación se definen son fundamentales en lo que será todo el proceso (ver Tablas 36-39).

Tabla 36. Planeación de la escritura. Sesión 1

Subprocesos	Para tener en cuenta	Actividades y procedimiento	Tiempo requerido
a. Seleccione el tema	El tema sobre el cual se va a escribir debe estar claro. Por ello no debe ser un tema genérico, cuanto más preciso sea, mucho mejor.	El docente da las indicaciones a los estudiantes sobre posibles temas relacionados con su campo de formación, Contaduría y Administración, sobre los cuales se puede escribir. Entre todos, estudiantes y docente, proponen y delimitan el tema. Por ejemplo, los aportes de la Administración y la Contaduría en el desarrollo Económico de Colombia. Procedimiento Cada uno de los estudiantes escribe: “el tema sobre el cual voy a escribir es: _____”	Una sesión de tres horas
b. Piense en sus posibles lectores	Escribimos para ser leídos; escribimos para que nos lean. Esta es una premisa esencial en la escritura, cuando escribimos pensando en los posibles lectores, somos mucho más cuidadosos en lo que escribimos y en cómo los escribimos.	Actividades El docente invita a los estudiantes a pensar y a proponer quiénes pueden ser los posibles lectores de su escrito. y señala que pueden ser profesores de Administración y Contaduría, otros estudiantes de los mismos campos disciplinares, personas externas que estén desempeñando ya su profesión en distintas empresas. Procedimiento Los estudiantes escriben “Mis posibles lectores son: _____”	
c. Determine el objetivo de su escrito	Cuando se escribe con una finalidad, cobra sentido la escritura. Debemos escribir con un propósito y ese propósito nos debe	Actividades Los estudiantes ya han escrito quiénes pueden ser sus posibles lectores. El profesor los invita a reflexionar y a escribir el propósito de su escrito. El profesor los orienta con un ejemplo, “Identificar cuáles han sido los aportes de la Contaduría y la Administración al desarrollo económico de Colombia”.	

¹⁷ Al respecto, existe un interesante trabajo de Jarpa Azagra (2013) en relación con la enseñanza de la escritura académica en estudiantes universitarios desde el enfoque del proceso y desde la teoría del género.

	inquietar tanto intelectual como emocionalmente.	Procedimiento	
		Cada uno de los estudiantes escribe: “el propósito de mi escrito es: _____”	

Tabla 37. Planeación de la escritura. Sesiones 2 y 3

Subprocesos	Para tener en cuenta	Actividades y procedimiento	Tiempo requerido
d. Tenga claro el género discursivo	En este caso, hemos el propuesto argumentativo.	El profesor introduce, con ejemplos, en qué consisten los géneros discursivos y se centra en el argumentativo. Asimismo, explica a los estudiantes el uso y la finalidad de la argumentación en la escritura. Para ello, se proponen lecturas que los estudiantes deben realizar previamente y se organizan grupos de discusión sobre las mismas. Finalmente, se revisa la estructura de algunos textos argumentativos.	Dos sesiones de tres horas cada una
		Procedimiento	
		Dados algunos textos cuyo género discursivo es el argumentativo, los estudiantes, con la orientación del profesor, identifican algunas características propias del género.	

Tabla 38. Planeación de la escritura. Sesiones 4 y 5

Subprocesos	Para tener en cuenta	Actividades y procedimiento	Tiempo requerido
e. Escriba la tesis	La tesis no solo debe estar muy bien escrita sino que debe ser clara y expresar la postura del escritor frente al tema sobre el cual va a escribir.	El profesor explica que es una tesis y muestra a los estudiantes algunos ejemplos de la manera como se formula. Procedimiento Los estudiantes escriben: “la tesis de mi escrito es: _____” Revisar, su redacción, claridad y pertinencia.	Dos sesiones de tres horas cada una
f. Elabore un plan de trabajo (esquema)	El esquema se hace luego de plantear la tesis. Este esquema es previo al escrito, en tal sentido, corresponde al borrador de trabajo que servirá para estructurar el contenido del texto que se va a escribir. Los esquemas son importantes puesto que ayudan a ordenar nuestras ideas.	Actividades El profesor indica a los estudiantes la importancia de diseñar un esquema. Presenta algunos ejemplos y demuestra a los estudiantes, cómo diseñar un esquema con base en la tesis planteada. Solicita a los estudiantes elaborar su esquema a partir de la tesis propuesta. Procedimiento Los estudiantes elaboran su esquema a partir de la tesis planteada. “Mi esquema de trabajo es: _____”	
Documentétese sobre el tema que va a tratar	El esquema que ha elaborado previamente le ayudará a seguir un orden en la búsqueda de la información. Cuando lea, tome nota de las citas (directas e indirectas) que podría emplear para su texto y de la información de las fuentes consultadas (autor, año de publicación, páginas, título del documento, ciudad donde se publicó, editorial). Verifique siempre el tipo de material bibliográfico consultado (libro, capítulo de libro, revista, bases de datos, etc.)	Actividades El profesor indica a los estudiantes que, dado que es un texto argumentativo, es necesario documentarse muy bien sobre lo que se va a escribir. Por ello, los invita a acceder a distintas fuentes y siguiendo el esquema estructurar la información consultada. Procedimiento Los estudiantes, siguiendo su esquema, acceden a distintas fuentes y completan la siguiente matriz: Tesis: _____ Fuente de consulta (escribir la bibliografía siguiendo las normas APA ¹⁸) _____ Citas directas (no olvide las comillas y la página) _____ Citas indirectas: _____	

¹⁸ Se hace referencia a las normas de la *American Psychological Association* (APA) por ser las exigidas por la Universidad de La Salle para la presentación de cualquier producción escrita.

Tabla 39. Planeación de la escritura. Sesiones 6, 7 y 8

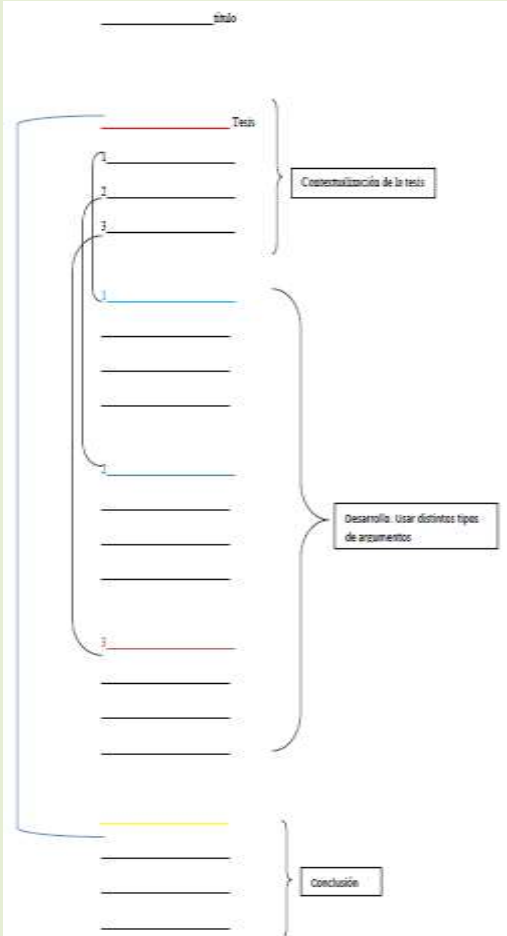
Subprocesos	Para tener en cuenta	Actividades y procedimiento	Tiempo requerido
h. Piense y estructure las ideas de los posibles argumentos.	Por ejemplo, de de autoridad, de ejemplos, mediante causas, etc.	El profesor explica qué es un argumento; cuáles son sus características, qué tipos de argumentos hay y cómo se estructuran. Muestra ejemplos de argumentos de autoridad, mediante causas y mediante ejemplos. El profesor hace énfasis en la importancia de citar las fuentes consultadas en los procesos argumentativos.	Tres sesiones de tres horas cada una
		Procedimiento	
		Cada uno de los estudiantes escribe las posibles ideas de los posibles argumentos que va a emplear en la escritura de su texto.	
Total número de sesiones			Ocho sesiones (24 horas)

6.7.2. Ejecución

La ejecución corresponde al momento de la escritura. Para ello, es necesario tener en cuenta los puntos que a continuación se mencionan (ver Tabla 40).

Tabla 40. Ejecución de la escritura. Sesiones 9 y 10

Subprocesos	Para tener en cuenta	Actividades	Tiempo requerido
		Hecha la planeación, el profesor pide a los estudiantes escribir su texto y usar colores para diferenciar la tesis, la afirmación y las premisas de cada uno de los argumentos. Asimismo solicita identificar la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto.	
		Recursos	
		Computadora, procesador de textos Word, papel, lapicero, lápiz, diccionarios en línea (sinónimos, antónimos) o impresos; gramáticas en línea o impresas, gestores bibliográficos (Zotero, EdNote), normas APA, en línea o impresas.	

		Procedimiento	Dos sesiones de tres horas cada una
		Los estudiantes escriben su texto. Para ello se guían por el siguiente esquema:	
a. Titule su texto	El título debe ser claro y concreto; no obstante, debe expresar la generalidad del escrito.		
b. Escriba la introducción	En esta escriba y contextualice la tesis.		
c. Desarrolle su escrito	Recuerde: - Desarrollar la tesis. -Tener cuidado con el orden de las ideas, de los argumentos y con el uso adecuado del español. -Consultar diccionarios y gramáticas si tiene dudas en la escritura de alguna idea o de algún término. -En la medida en que vaya escribiendo, lea su texto con el propósito de encontrar inconsistencias en lo ya escrito. -Si usa argumentos de autoridad, fíjese en que haya citado adecuadamente.		
Importante, escriba varios borradores antes de entregar la versión final.			

6.7.3. Revisión

La revisión es un proceso constante y dinámico en la escritura. Por ello, resultan varios borradores, pues siempre habrá algo que corregir. La revisión es a la vez continua y trasciende las versiones finales. Al evaluar la escritura se debe considerar que lo escrito se podrá mejorar. No obstante, al revisar los escritos, es necesario pretender la mejor versión. En tal sentido, las tutorías de escritura son fundamentales, en todo el proceso, pero

particularmente en este. A continuación, presentamos los aspectos que debemos tener en cuenta al revisar nuestras producciones escritas (o en caso de que sea un tutor quien nos las revise) (ver Tabla 41).

Tabla 41. Revisión de la escritura¹⁹. Sesiones 11 y 12

Subprocesos	Actividades	Procedimiento	Procedimiento
		Estudiantes	Profesor (tutor)
a. Formulación de la tesis	Verifique que la tesis sea clara y se exprese el propósito de la misma.	Lea varias veces su tesis (mentalmente y en voz alta), fíjese que esté bien escrita, que tenga sentido; de lo contrario, escríbala nuevamente hasta considere que es clara.	Si la tesis no es clara, sugiera al estudiante cómo debería mejorarla o replantearla.
b. Relación entre ideas	Cerciórese que la relación entre ideas sea clara.	Lea varias veces su texto, subraye las ideas que estén claras y escríbalas nuevamente.	Si no hay relación entre ideas, muéstrole al estudiante dónde se torna el texto ambiguo o contradictorio.
c. Sustentación de la tesis	Revise que las razones que da para sustentar la tesis sean claras y precisas.	Lea su texto con detenimiento y verifique que está sustentando la tesis; si nota que las razones no son suficientes o no están claramente expresadas, escríbalas nuevamente.	Verifique la forma como el estudiante expone sus argumentos e indíquele claramente donde falla en el proceso argumentativo y la manera como debería ajustar el argumento en relación con la tesis planteada.
d. Estructura del texto	Compruebe que en el texto se identifique claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión.	Si no está claramente estructura su texto, organícelo nuevamente de tal forma que se identifique claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión.	Si no está claramente estructurado el texto, muéstrole al estudiante donde está el error y de qué manera lo puede corregir.
e. Coherencia entre párrafos o entre argumentos	Coteje que el texto esté organizado por párrafos o por argumentos que sustenten claramente la tesis.	Revise cada uno de los párrafos que escribió y verifique que sean consistentes, que estén muy bien estructurados y que, efectivamente, sustenten la tesis. Si nota errores de coherencia, escríbalos nuevamente.	Revise que el estudiante haya redactado párrafos consistentes, muy bien estructurados y que efectivamente sustenten la tesis. Si no es así, dé observaciones claras y muéstrole cuál sería la mejor manera de hacerlo.
f. Citación	Confirme que hace la citación adecuada de las ideas de las fuentes consultadas.	Si no ha citado las fuentes consultadas, hágalo, guíese por la norma y no deje pasar ideas de otros autores como suyas.	Si el estudiante no cita o no lo hace correctamente, no solo indíquele lo importante que es citar las fuentes, muéstrole, también, cómo hacerlo.

¹⁹ Se sugiere usar las distintas matrices de evaluación propuestas en el anexo de esta tesis.

g. Uso de conectores	Examine si los conectores que usa son los adecuados.	Revise que o se repitan conectores y que su uso sea el apropiado. Si no sabe cómo hacerlo, consulte una gramática impresa o en línea, preferiblemente de la Real Academia española.	Si el estudiante no emplea correctamente los conectores, muéstrole qué otros conectores puede usar y en qué contextos.
h. Uso de los signos de puntuación	Verifique si el uso de los signos de puntuación es el adecuado.	Si nota que hay errores de puntuación o no está seguro(a) de su uso, consulte alguna gramática preferiblemente de la Real Academia Española.	Si el estudiante no usa de forma adecuada los signos de puntuación, señálele claramente el signo o los signos de puntuación donde está el error, y cómo y en qué contextos lo podría usar.
i. Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	Confirme si hace uso correcto de la gramática y de la ortografía.	Si tienes dudas gramaticales o de ortografía, consulte diccionarios o gramáticas, preferiblemente de la Real Academia Española.	Si el texto del estudiante tiene errores gramaticales y ortográficos, no solo se los señale en su texto, explíquele la forma gramatical u ortográfica correcta.

6.8. Expectativas de la propuesta y consideraciones finales

Se espera que al desarrollarse la propuesta de intervención que hemos elaborado, los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle, sean mucho más conscientes de sus procesos de escritura. Se tomen el tiempo para reflexionar, para planear, para escribir, para revisar y asuman la escritura como una posibilidad, no solo para comunicarse mejor en forma escrita, sino para acceder al conocimiento de su disciplina.

Es posible que luego de aplicar esta propuesta, los estudiantes de los programas objeto de nuestro estudio sigan teniendo dificultades al escribir. No pretendemos solucionar un problema que no han subsanado en sus primeros años de formación básica y media (ver Cap. IV), en 12 sesiones. Por ello corresponde a todos los profesores de las distintas asignaturas asumir la continuidad del proceso. Escribir en la Universidad, como lo hemos tratado en toda nuestra tesis, no es un asunto fácil; tampoco es fácil escribir textos argumentativos. En tal sentido, los profesores de las disciplinas y el apoyo de los tutores de escritura académica son una valiosa ayuda para que los estudiantes, al culminar sus

estudios, hayan desarrollado no solo capacidades escriturales sino, a la vez, capacidades cognitivas necesarias para su profesión y, en general, para la vida.

Asimismo, es competencia de los profesores de las disciplinas reconocer las dificultades que tienen sus estudiantes. Si estas dificultades están relacionadas con la escritura, es adecuado reconocer que este problema no solo hace referencia al desconocimiento del código escrito. Hay allí otros problemas que es necesario examinar y que son de orden cognitivo. Por ejemplo, los relacionados con la selección y organización de información, la relación entre diversas fuentes y la capacidad de ejecutar adecuadamente procesos de pensamiento vinculados con el análisis, la síntesis, la inferencia, la elaboración de conjeturas y la capacidad de contrastar posiciones, entre otras (Serrano, 2014).

La escritura, como hemos insistido en nuestra tesis, es un proceso que necesita de preparación constante por parte del estudiante y, para ayudarlo en su progreso, del acompañamiento permanente por parte del docente y del tutor de escritura académica. Esta propuesta no es efectiva y no será efectiva nunca si se abandona al estudiante a su suerte. En tal sentido, los profesores son quienes primero deben comprender muy bien la propuesta y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto porque la propuesta tampoco será realizable si los profesores no saben escribir y no comprenden el profundo significado de la escritura argumentativa en el desarrollo de formas de pensamiento complejas en todos y en cada uno de los campos disciplinares, en nuestro caso, Administración de Empresas y Contaduría Pública. Carlino (2005: 149) sostiene al respecto que “[...] escribir es una herramienta privilegiada para aprender cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente –y a través de sucesivas reescrituras– no solo se conserva o comunica información sino que se logra transformar el conocimiento de partida.

En consecuencia, se recomienda que los estudiantes de los programas objeto de nuestro estudio escriban textos argumentativos sobre temas propios de su disciplina, pues para aprender a escribir es necesario disfrutar del acto de escribir. McCormick Calkins (1993: 140) señala que “[...] los adolescentes— en nuestro caso también adultos— necesitan

maestros que les demuestren que la escritura puede alegrar tremendamente la vida”, quizá si la asumimos desde esta perspectiva podamos lograrlo.

Finalmente, esta propuesta puede ser posible si nos importan nuestros estudiantes y su aprendizaje. Por tanto, es ineludible disponer de los recursos para tal fin. Esta propuesta es uno de esos recursos. Hace falta asignar otros, profesores expertos en escritura académica; tutores expertos, también en escritura académica, mayor intensidad horaria a las actividades de escritura en los currículos y en los planes de estudio de todas y cada una de las asignaturas de las disciplinas y, algo esencial, que los profesores comprendan el contexto socio cultural de los estudiantes y sus dificultades de aprendizaje traídas de este para ayudarlos a mejorar, pues, como muy bien indica Pozo y Monereo (2009: 66) “no habrá alumnos competentes en su aprendizaje sin profesores competentes en su enseñanza”.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado con el desarrollo de nuestra tesis doctoral. En primer lugar, daremos cuenta de las conclusiones relacionadas con los aspectos teóricos (ap. 7.1) que han respaldado el desarrollo de nuestra tesis; en segundo lugar, haremos referencia a las conclusiones del análisis de la información de cada uno de los instrumentos usados en el trabajo de campo, en este orden: encuesta, entrevista y producciones escritas por los estudiantes (ap. 7.2); en tercer lugar, indicaremos las conclusiones relacionadas con la propuesta de intervención (ap. 7.3); en cuarto lugar, daremos respuesta a las preguntas de investigación de esta tesis y, finalmente, ofreceremos algunas perspectivas de investigación, que a partir de esta tesis, se pueden desarrollar en futuros estudios (ap. 7.4).

Con las conclusiones buscamos demostrar el cumplimiento del objetivo de nuestra tesis doctoral, “determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español”, y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas: ¿cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, de la Universidad de La Salle, en la escritura del español?; ¿cuáles son las razones por las cuales los estudiantes universitarios presentan dificultades en la escritura del español?; finalmente, ¿qué tipo de estrategias podrían implementarse para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?

7.1. Conclusiones relacionadas con los aspectos teóricos

De acuerdo con nuestra tesis, el conocimiento de la lengua y su adecuado uso se constituyen en habilidades lingüísticas que todo hablante debe dominar para desempeñarse de manera exitosa en cualquier contexto comunicativo. Si bien es posible estudiar las habilidades lingüísticas por separado, en la práctica su función es sistémica. Esto es, no funcionan de manera aislada. Por ello, como habilidad lingüística la escritura hace parte de

tres procesos dinámicos e interrelacionados, hablar, escuchar y leer, que todo hablante debe conocer para comunicarse en todos los contextos comunicativos posibles.

En consonancia con lo anterior, el trabajo desarrollado en esta investigación se centró en el campo de la ciencia lingüística, de manera específica, en el plano de la lengua y su uso en la escritura. Esta concepción nos permitió acotar la investigación al campo de la competencia comunicativa entendida como la capacidad que el escritor tiene de adecuar el uso de la lengua (escrita, para nuestra finalidad) a los diversos géneros discursivos con el propósito de cumplir con una intención comunicativa. Lo anterior, sin desconocer que la competencia comunicativa involucra, en el plano de la lengua, otras competencias como la gramatical, la sociolingüística y la estratégica, necesarias para adaptar los discursos no solo al plano literal de los enunciados sino, también, a las normas socioculturales que rigen el uso y a las reglas del discurso; lo mismo que para comprender los factores que pueden interferir en la comunicación.

La investigación, al centrarse en la escritura, nos permitió comprender que el acto de escribir implica, entre otros procesos, el conocimiento de los géneros discursivos que posibilitan a los hablantes (escritores) producir su discurso en forma de enunciados concretos en distintas situaciones comunicativas. Escribir, en consecuencia, además de ser una actividad epistémica de construcción y producción de conocimiento, es una acción concreta en la que se ponen a prueba conocimientos que denotan el nivel de competencia en ese campo específico de la comunicación. De ahí que, como se ha tratado en esta tesis, ser un escritor competente significa concebir la escritura como un proceso dinámico y flexible. Esto implica comprender que la escritura, antes que producto, es un proceso siempre continuo y orientado a replantearse y corregirse. De esta forma, en esta tesis doctoral, consideramos la escritura como un proceso cognoscitivo que requiere de actos reflexivos encaminados a la composición de los textos escritos.

En este orden de ideas, en esta tesis doctoral pensamos en el texto como un producto no acabado tanto desde la perspectiva paradigmática como sintagmática. El texto es el resultado de una intencionalidad comunicativa del hablante oyente, escritor-lector. Si consideramos la comunicación como una actividad humana, esta surge como una acción

dinámica en la que el mensaje —el texto— es a la vez producto y proceso. Es producto en el sentido de que es el resultado de un acto de pensamiento, o de la actividad lingüística del ser humano en donde la triada pensamiento, lenguaje y realidad se articulan para hacer posible el acto comunicativo, y es proceso en el sentido de que es inacabado.

En el desarrollo de nuestra tesis doctoral, hemos reconocido que los estudios lingüísticos cumplen el papel de explicar aspectos —como la estructura interna y el conocimiento que los hablantes puedan tener de su propia lengua— en los cuales la escritura se erige como el logos a partir del cual moldeamos el conocimiento sobre el mundo y lo hacemos no solo posible sino transformador. Tal respaldo teórico guió la investigación centrada en “determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español”.

Decimos esto porque los estudios que se han realizado en Colombia (cap. II) sobre lectura y escritura muestran que el énfasis se centra en la enseñanza de la lectura y se descuida o de trata de manera superficial la parte escrita. Si bien la enseñanza de la escritura ha tomado fuerza en algunas instituciones de educación media y superior en los últimos años, esto se debe a normativas Ministeriales (Ley 30 de 1992, Ley 115, de 1994, por citar algunas) (ver cap. II) y a la pruebas nacionales e internacionales que se han venido implementando en Colombia —que también dan mayor importancia a la lectura— con el objeto de evaluar la calidad de la educación. No obstante, los datos, como se muestra en la discusión de esta tesis (cap. V), no son alentadores.

7.2. Conclusiones de los resultados del análisis de la información del trabajo de campo

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos: encuesta, entrevista y producciones escritas (ver cap. IV). Las preguntas de los instrumentos y el análisis de las mismas se organizaron teniendo en cuenta las tres fases del proceso de escritura: planeación, ejecución y revisión (ver Anexo 1).

7.2.1. Conclusiones de los resultados de la encuesta

Concluimos, de acuerdo con los resultados generales de las encuestas (ap. 4.1.4.2), que las variables sociodemográficas tales como el sexo, la edad, el estrato socioeconómico, el programa académico y la jornada de estudio influyen de distinta manera en las dificultades que los estudiantes presentan en el proceso de escritura.

Al considerar, de manera específica, los aspectos sociodemográficos²⁰, en relación con la edad (ap.4.1.4.3), hemos comprobado que los estudiantes pertenecientes al grupo de edad de 16-18 años, en un gran porcentaje, afirman planear su escrito; mientras que los estudiantes del grupo de edad de 22-38 años son quienes mejor conocen qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto. Sin embargo, quienes mayores dificultades dicen tener en el momento de escribir (fases 1, 2 y 3), de acuerdo con los resultados, son los pertenecientes al grupo de edad de 19-21 años.

Por otra parte, tanto a los hombres como a las mujeres lo que más les preocupa en el momento de escribir son las faltas ortográficas; la falta de conexión entre oraciones; la falta de conexión entre párrafos; la desorganización de las ideas y los errores gramaticales. No obstante, y de acuerdo con los resultados (ap. 4.1.4.4), podemos afirmar que son las mujeres quienes menos problemas manifiestan tener en cada una de las fases (planeación, ejecución y revisión) que constituyen el proceso de escritura.

Con respecto al estrato socioeconómico (ap. 4.1.4.5), en nuestro estudio se pone de manifiesto que quienes más problemas presentan en las distintas fases de escritura (planeación, ejecución y revisión) son los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1-2 y quienes menos problemas presentan son los del estrato 3-4.

²⁰ Los estratos socioeconómicos en Colombia hacen referencia a la clasificación que tienen los bienes inmuebles. Dicha clasificación depende no solo de la ubicación espacial del bien inmueble, sino también de la calidad de servicios, incluyendo los educativos, a los que puede tener acceso la población. El estrato 1 es el más bajo (corresponde a la población más pobre y con menos oportunidades) y los estratos 5 y 6 son los más altos (corresponden a la población con mejores recursos económicos y con acceso a mejores oportunidades, incluyendo a las educativas). Los estratos 3 y 4 corresponden a la llamada “clase media”.

En lo que toca al programa académico, de acuerdo con los resultados (ap. 4.1.4.6), se puede concluir que los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y de Contaduría Pública presentan dificultades similares en el momento de planear su escrito. En la fase 2, relacionada con la ejecución y en la fase 3, que corresponde a la etapa de revisión, los estudiantes que menos problemas presentan son los de Administración de Empresas.

Finalmente, en relación con la jornada de estudio (ap. 4.1.4.7), hemos podido observar que los estudiantes de la jornada diurna y los de la nocturna presentan los mismos problemas en el momento de planear su escrito. En relación con la fase 2, de ejecución, y la fase 3, de revisión, los estudiantes que menos problemas presentan son los de la jornada diurna.

Por lo expuesto, concluimos, teniendo en cuenta los resultados del análisis de las encuestas (ap. 4.1), que quienes mayores problemas manifiestan tener, cuando escriben, son los estudiantes hombres del grupo de edad de 19-21 años, que pertenecen a los estratos socioeconómicos 1-2 (los más pobres), estudian en la jornada nocturna y cursan el programa de Contaduría Pública.

7.2.2. Conclusiones de los resultados de la entrevista

En cuanto a los resultados obtenidos de las entrevistas, también se encontró que los estudiantes presentan dificultades relacionadas con la planeación, la ejecución y la revisión de la escritura. En tal sentido, de acuerdo con los resultados de las entrevistas realizadas (ap. 4.2), a los estudiantes les preocupa qué escribir pero no para quién; escriben sin conocer el género textual al cual se enfrentan y, si bien les interesa argumentar, no hacen referencia a procesos reflexivos previos que les ayuden a tomar posturas teóricas en relación con el tema en cuestión. Ninguno de los estudiantes entrevistados para este estudio afirma tener en cuenta algún tipo de estructura. No se hace mención de ideas centrales, de ideas secundarias o de la manera como se integran las ideas y se relacionan a través de párrafos. Tampoco se hace referencia a la organización de esquemas basados en una estructura mínima: introducción; desarrollo y conclusión y en relación con la revisión, los estudiantes no suelen revisar sus escritos porque no saben qué corregir en ellos.

Al integrar las distintas categorías (ap. 4.2, Matrices 12 y 13) que nos permitieron agrupar e interpretar la información obtenida de las entrevistas realizadas a los estudiantes que constituyeron nuestra muestra de estudio, concluimos que las dificultades que los estudiantes manifiestan tener en sus producciones escritas van mucho más allá del sentido instrumental de la escritura. En efecto, como hemos demostrado en el desarrollo de esta tesis, son una consecuencia de modelos de formación deficientes en los que se considera la escritura como una competencia fundamental en la vida académica y profesional, pero no se hace nada para que efectivamente los estudiantes escriban y lo hagan desde perspectivas cognitivas y metacognitivas, desde las cuales se concibe la escritura como una herramienta eficaz en procesos de abstracción, desarrollo y construcción del conocimiento.

Por otra parte, se concluye, que los estudiantes que conformaron la muestra del presente estudio son estudiantes cuya formación básica y media (aquí nos hemos referido, fundamentalmente, al colegio) se ha orientado hacia el desarrollo de la competencia lectora. El énfasis en la escritura ha sido mínimo y no se ha dado la profundidad que el desarrollo de esta competencia merece según las normativas existentes para tal fin. Por tal razón, muchas de las falencias en los procesos de composición escrita, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, están relacionadas, también, con la carencia de una formación escrita de calidad en niveles previos a la educación superior.

Asimismo, hemos concluido, que independientemente de su gusto o ausencia de gusto por la escritura, los estudiantes la ven como una necesidad propia de su profesión. Aquí se evidencia, tal como lo hemos demostrado en nuestra tesis, que la escritura no es enseñada desde su función epistémica, sino como una herramienta complementaria que incluso puede no ser necesaria en la Universidad, pero sí en el campo de desempeño laboral. Esta perspectiva está muy arraigada en la mente de los jóvenes, lo que significa que es el resultado de prácticas de enseñanza de la escritura alejadas de las posibilidades que ofrece la escritura para que esta genere capacidades relacionadas con procesos de razonamiento orientados a la construcción y producción de su propio conocimiento.

Concluimos, también, de acuerdo con los estudiantes entrevistados (ap. 4.2), que en la Universidad a los estudiantes se les pide escribir, pero no se les dice cómo hacerlo; no

hay orientaciones precisas y siempre, o casi siempre, se corrigen y evalúan únicamente aspectos ortográficos y gramaticales. Por tanto, es fundamental que en la Universidad y, de manera concreta, en los programas objeto de estudio de esta tesis se motive la escritura más allá de su aspecto formal, de manera que esta empiece a hacer parte de las reflexiones cotidianas, tanto de los estudiantes, como de los profesores, en relación con su campo de formación disciplinar.

Finalmente, siguiendo los resultados de las entrevistas (ap. 4.2), concluimos que el acto de escribir se configura en un proceso dinámico y, a la vez, sistémico de producción y adquisición de conocimiento. Dicho proceso exige formas de enseñanza y aprendizaje que induzcan a los estudiantes a comprender que la escritura necesita ser pensada, configurada y reflexionada en todo momento. Para ello, tal como lo hemos demostrado en esta tesis, se hace necesario cambiar la concepción que estudiantes, docentes e instituciones educativas, en general, tienen sobre la escritura; comprender que la escritura, como medio eficaz de comunicación, es interés de todos y, finalmente, modificar las concepciones y las formas de enseñar y evaluar la escritura.

7.2.3. Conclusiones de las producciones escritas

En cuanto a los resultados de las producciones escritas por los estudiantes en la etapa previa (antes de la explicación dada por la docente sobre qué es y cómo escribir un texto argumentativo), se corrobora lo encontrado en las encuestas y en las entrevistas en relación con la fase de planeación, esto es, los estudiantes no planean sus escritos y no saben qué es una tesis; por ello, no saben plantearla y mucho menos sustentarla. Por otra parte, en relación con la fase de ejecución, los estudiantes no consultan fuentes para escribir sus textos y, en consecuencia, no realizan ningún tipo de citación; sus producciones escritas no presentan tesis; no se estructura el texto; los textos no presentan coherencia entre párrafos ni entre argumentos y muestran numerosos errores gramaticales y ortográficos; finalmente, respecto a la fase de revisión, los estudiantes suelen no revisar sus textos y si lo hacen, son revisiones superficiales relacionadas con aspectos básicos de forma (ortografía y errores tipográficos) (ap. 4.3).

En relación con lo anterior, y tal como se ha demostrado en esta tesis, concluimos que, efectivamente, los estudiantes que ingresan a la Universidad, de manera particular a la Facultad y a los programas objeto de nuestro estudio, no han recibido una buena formación en el desarrollo de la producción escrita en los niveles básico y medio. Es posible que los altos porcentajes de su autoevaluación (ap. 4.3.1.1) obedezcan al desconocimiento mismo de lo que significa cada una de las etapas del proceso de escritura.

Con lo anterior pudimos demostrar que, efectivamente, en el bachillerato (formación media) a los estudiantes no se les prepara en la comprensión de lo que significa escribir; tampoco les realizan talleres de escritura donde ellos aprendan, en la medida en que avanzan en su proceso formativo, a ser autónomos en la revisión de sus propios textos y los de sus compañeros ni, mucho menos, se les prepara en la escritura de textos argumentativos. La solicitud hecha por parte de la profesora de escribir un texto argumentativo, la autoevaluación realizada por los estudiantes y luego la evaluación hecha por la profesora ratificaron tales deficiencias (ap. 4.3; 4.3.1.1 y 4.3.1.2).

No obstante, concluimos en esta tesis que si se les orienta adecuadamente a los estudiantes en el proceso, ellos lo aprenden, como lo pudimos corroborar con los resultados de este estudio. En efecto, hecha la explicación por parte de la profesora (ap. 4.3.1.3) de lo que es un texto argumentativo, del proceso que puede seguirse para escribirlo, de estrategias de búsqueda y sistematización de información, de mostrar y revisar de manera conjunta varios ejemplos, y habiéndoles solicitado escribir uno, los estudiantes no solo siguieron el proceso de escritura, sino que en la fase de revisión hicieron una autoevaluación de sus textos mucho más reflexiva, razón por la cual fueron capaces de encontrar deficiencias. No esperaron que el profesor les dijera dónde estaban las fallas, ellos mismos las encontraron y hallaron errores también en los textos de sus compañeros. Entonces, donde antes todo les parecía “excelente”, ahora ya lo consideraron como “regular” o “deficiente” o “excelente”, según el caso²¹.

²¹ Este aspecto de composición y revisión del texto escrito para determinar la competencia de los estudiantes en la habilidad de la escritura, se ha corroborado en otras prácticas similares llevadas a cabo en el aula. Véase, por ejemplo, el trabajo de Gutiérrez García (1995).

Estos mismos textos, al ser evaluados por la profesora (ap. 4.3.1.4), seguían presentando deficiencias, pero mínimas. Las deficiencias aparecían en la citación de las fuentes, la no consulta de fuentes, el uso de los signos de puntuación, el uso de conectores, coherencia entre párrafos o entre argumentos y relación entre ideas. A pesar de ello, al hacer la comparación entre la evaluación de la etapa previa (sin explicación por parte de la profesora) y la etapa posterior (con explicación), se vio que los resultados mejoraron significativamente.

Concluimos, entonces, que lo importante de tales resultados es que, luego de haber hecho el seguimiento y el acompañamiento en la escritura de los textos argumentativos a los estudiantes durante tres semanas (9 horas de clase taller), estos mejoraron. Los estudiantes fueron conscientes de tal cambio, se dieron cuenta de que podían escribir, que la escritura tenía sentido en su formación profesional.

7.2.4. Conclusión general de acuerdo con los tres instrumentos de recogida de datos

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir del análisis de cada uno de los tres instrumentos de recogida de información usados en esta tesis (encuesta, entrevista, producciones escritas), notamos que hay diferencias entre lo que los estudiantes manifiestan saber y hacer (encuesta y entrevista) y lo que, efectivamente, hacen (producciones escritas).

En efecto, con la encuesta, de acuerdo con los resultados generales (ap.4.1.4.2), un gran porcentaje de estudiantes dijo conocer el proceso escritural. No obstante, la entrevista desvirtuó mucho de lo dicho por los estudiantes en las encuestas. Esos altos porcentajes de quienes manifestaron que al escribir tienen en cuenta las tres fases del proceso de escritura, o al menos una de ellas, reconocieron, incluso, lo mal que llegan, en términos escriturales, de etapas previas de su formación a la Universidad y el choque que encuentran cuando en la Universidad les piden escribir y ellos no saben cómo hacerlo.

Con la entrevista establecimos que los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública no tienen conocimiento claro de lo que implica el proceso de escritura y, en consecuencia, escriben porque les exigen, en la

Universidad o en el trabajo, escribir; caso contrario, no lo harían. Esto nos lleva a concluir que los estudiantes no asumen, porque nunca les han enseñado como hacerlo, la escritura como una actividad vinculada con el aprendizaje.

En relación con las producciones escritas, corroboramos en el contexto de prácticas de escritura el desconocimiento que los estudiantes tienen del uso del código escrito. Si bien en la etapa previa los estudiantes no tuvieron criterios claros frente a su autoevaluación (ap. 4.3.1.1), en la evaluación hecha por la profesora (ap.4.3: 4.3.1.1 y 4.3.1.2) se evidenciaron los problemas concretos que los estudiantes presentan cuando escriben.

Con las prácticas de escritura de los estudiantes, tanto en la etapa previa (ap. 4.3.1.1) como en la etapa posterior (ap. 4.3.1.3; ap. 4.3.1.4), notamos que si bien los estudiantes que ingresan a la Universidad carecen del conocimiento y de las estrategias para producir textos escritos, en nuestro caso, argumentativos, ellos pueden, en la Universidad, no solo aprender a escribir sino a ser autónomos en cada uno de los procesos de escritura, incluso en el de revisión pues, como lo muestran los resultados de esta tesis, los estudiantes, en la etapa posterior, mejoraron sus producciones escritas significativamente.

Señalamos, entonces, que los resultados de los tres instrumentos aportaron de distinta forma al cumplimiento del objetivo y a las respuestas de investigación planteadas en esta tesis. Uno y otro fueron cruciales para identificar que una cosa es lo que los estudiantes dicen y creen saber sobre el proceso de escritura y otra, muy distinta, lo que logran poner en evidencia en sus composiciones escritas. Con lo anterior, concluimos que las dificultades que presentan los estudiantes cuando escriben no solo obedecen al desconocimiento del código escrito, sino que tales dificultades están claramente vinculadas con inadecuados procesos de razonamiento.

Las causas son estructurales y tienen su asidero en sociedades y en sistemas educativos inequitativos, como el caso colombiano. En efecto, los resultados de uno y otro instrumento ratifican que muchas de las falencias en el proceso de composición escrita radican en las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, el tipo de educación al que acceden, dadas esas mismas condiciones, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la

lengua en los niveles de formación previos, y, fundamentalmente, la concepción errada de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en la educación superior.

Como se ha señalado en esta tesis, la enseñanza de la escritura se considera como accesoria y, en el mejor de los casos, complementaria de los procesos formativos de los estudiantes. Se ignora que, sin ella, difícilmente se puede acceder a niveles de conocimiento organizados. Por ello, en el desarrollo de esta tesis se insiste —entre otros aspectos— en la función epistémica de la escritura. En tal sentido, es desde esta concepción que se debe concebir y asumir su enseñanza.

7.3. Conclusiones relacionadas con la propuesta de intervención

Identificados los problemas que presentan los estudiantes en cada una de las fases del proceso de escritura, se hizo una propuesta de intervención (ver Cap. VI) para la enseñanza de la escritura en la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, programas Administración de Empresas y Contaduría Pública, de la Universidad de La Salle. Al diseñarla consideramos que si bien con dicha propuesta no se pretende solucionar el problema, sí se busca mitigar las dificultades que los estudiantes presentan cuando escriben.

Lo anterior, porque como lo hemos demostrado en esta tesis, los estudiantes, de los programas objeto de nuestro estudio, carecen de los conocimientos escriturales necesarios y suficientes que les ayuden a desempeñarse de forma competente en su desarrollo profesional. En tal sentido, la propuesta se centra en la escritura de textos argumentativos. Esto porque reconocemos la argumentación no solo como un tipo de escritura académica, sino como uno de los géneros discursivos que mejor ayuda a los estudiantes a desarrollar pensamiento reflexivo y crítico. De donde resulta que los estudiantes, a través de la escritura en general y de la escritura argumentativa en particular, pueden acceder no solo al dominio de su sistema de la lengua, sino también participar activamente en procesos de abstracción, reflexión y producción de conocimiento.

Para el desarrollo de la propuesta partimos de las necesidades que los estudiantes experimentan, en términos escriturales, cuando ingresan a la Universidad. La universidad,

como lo hemos señalado en nuestra tesis, les presenta un escenario en el que se parte de suponer que los estudiantes saben escribir y a partir de tal concepción, no se les enseña. Por otra parte, en el contexto universitario, particularmente, en el relacionado con nuestro objeto de estudio, no se han creado las condiciones necesarias para asumir la escritura como una herramienta a través de la cual se alcanza un mejor desarrollo cognitivo y se ignora, o por lo menos no se aplica, que la escritura desde esta perspectiva pudiera ser un mecanismo poderoso de aprendizaje de cada una de las disciplinas.

Por otro lado, para la elaboración de nuestra propuesta de intervención, retomamos la reflexión relacionada con cuestionamientos tales como ¿para qué se escribe y qué se escribe en la Universidad? Por lo anterior, partimos de lo que significa, en dicho contexto, la escritura académica. Indiscutiblemente, la escritura académica en la universidad, como se ha demostrado en esta tesis, cumple con la función de consolidar la masa crítica de los estudiantes en relación con su disciplina. Escribir en la universidad, por lo tanto, significa participar en la producción de algún tipo de conocimiento relacionado con el campo de estudio de interés.

Sin embargo, la producción académica si bien se origina en el contexto universitario, también puede y aspira a ser leída fuera. Significa entonces que cuando los estudiantes escriben, lo hacen para participar en las actividades discursivas propias de su campo de estudio que no solo impactan positivamente en su aprendizaje, sino en la difusión y comunicación de su conocimiento.

Se debe agregar que la escritura académica tiene un carácter epistémico porque es el resultado de procesos de reflexión sobre el saber que se comunica. Esto es, los estudiantes universitarios, para escribir en la universidad, deben considerar alternativas teóricas, metodológicas o conceptuales que los faculten a apropiarse de ese saber, tomar posturas críticas, establecer relaciones con conocimientos previos, postular nuevas orientaciones, en fin, la escritura académica obliga a mover la mente.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de intervención se sustenta en unas líneas de acción (ver ap. 6.5) en donde, entre otros aspectos, se expone la necesidad de comprender la escritura como un proceso cognitivo mediante el cual se accede al

conocimiento disciplinar, con todas las implicaciones curriculares y administrativas que esto implica (que se aproveche su alto potencial epistémico, que su enseñanza esté en todos los planes de estudio, que se asuma la escritura como proceso y no como producto, que los profesores estén formados en escritura académica, etc.).

En este mismo orden de ideas, entre otros aspectos, consideramos, para la elaboración de nuestra propuesta de intervención: la necesidad de la Universidad y de los programas, objeto de nuestro estudio, de asumir la escritura como proceso y no como producto (ap. 6.8); la exigencia de que los profesores, de las disciplinas sean expertos en escritura académica; que las estrategias de enseñanza de la escritura se desarrollen a través de laboratorios o talleres de escritura; que la evaluación de las producciones escritas de los estudiantes esté en relación con la forma y sus implicaciones en el contenido y orientadas al aprendizaje del estudiante (esto es, se evalúe el proceso); que hayan tutores de escritura vinculados con los procesos de aprendizaje del estudiante y que en los planes de estudio exista un componente de más del 50% en actividades de escritura.

Lo anterior teniendo en cuenta que nuestra propuesta de intervención se sustenta en la escritura como proceso continuo de reflexión y de revisión de lo escrito. Es así que proponemos que el acompañamiento a los estudiantes sea continuo y permanente (tanto de los profesores de las distintas disciplinas como de los tutores de escritura), aspecto que obliga, necesariamente, a transformar, en el interior de los programas, objeto de nuestro estudio, no solo la concepción de lo que significa escribir en la Universidad, sino también su enseñanza. Puesto que, en el plano de la escritura académica, y desde la perspectiva del género argumentativo, enseñar a escribir significa también enseñar a pensar.

En consecuencia, como hemos señalado en el desarrollo de nuestra tesis, es necesario insistir en procesos formativos que involucren la escritura en la vida académica del estudiante universitario. Por supuesto, también es esencial, para futuros estudios, diseñar estrategias concretas, como la que en esta tesis proponemos, con el objeto de crear una cultura de la escritura en la familia, en la escuela, en el colegio, en la universidad, pues, como hemos considerado en nuestra propuesta de intervención, el proceso de escribir no empieza y acaba en el colegio o en la universidad, ni mucho menos con un profesor y en un

único espacio académico; la escritura, para entenderlo mejor, es un proceso de aprendizaje que se va perfeccionando a lo largo de toda la vida.

7.4. Conclusiones relacionadas con las preguntas de investigación

A continuación daremos respuesta a cada una de las preguntas de investigación propuestas para guiar el desarrollo de la presente tesis doctoral.

7.4.1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, de la Universidad de La Salle, en la escritura del español?

Como hemos demostrado en esta tesis, los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública presentan dificultades en el proceso de composición escrita. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes de estos programas no planean su escritura, lo cual significa que no piensan en el tema sobre el cual van a escribir; por lo tanto, no investigan sobre el mismo, no plantean una tesis, no piensan para qué tipo de lectores escriben, no consideran el género discursivo y tampoco diseñan un plan de escritura.

En relación con el proceso de ejecución, al no haber planeación de la escritura, la ejecución de la misma es un tanto improvisada. Por ello, los estudiantes escriben sin pensar en la tesis, no siguen un plan de escritura, no consultan fuentes, no hay relación entre párrafos o entre argumentos y sus producciones escritas presentan, además de problemas relacionados con la coherencia y la cohesión, errores de puntuación, ortográficos y gramaticales. Notamos, también, con los resultados que los estudiantes no consultan diccionarios ni gramáticas cuando escriben; no saben introducir, en sus escritos, argumentos de autoridad, ya que no leen para profundizar y argumentar lo que escriben y no saben citar las fuentes consultadas.

En cuanto a la fase de revisión, hemos comprobado con esta tesis que los estudiantes no revisan sus escritos. Esto se debe a que desconocen no solo las reglas básicas de uso del español en la escritura, sino a que ignoran —en el caso particular de esta investigación— en qué consiste el género argumentativo y cómo se estructura un texto

argumentativo. En consecuencia, los estudiantes no revisan sus escritos no porque no quieran hacerlo, sino porque no saben cómo hacerlo. Si revisan sus escritos se detienen solo en aspectos de forma básicos relacionados con problemas de acentuación o errores tipográficos.

7.4.2. ¿Cuáles son las razones por las cuales los estudiantes universitarios presentan dificultades en la escritura del español?

Con el desarrollo de la presente tesis doctoral hemos comprobado que las razones por las cuales los estudiantes universitarios, particularmente los estudiantes de los programas que participaron en el presente estudio, presentan dificultades en la escritura obedecen a:

- **Factores sociodemográficos.** Este hecho incide, como hemos demostrado en la tesis, en los problemas que presentan los estudiantes cuando escriben. En efecto, el estrato socioeconómico, la edad, la jornada de estudio, el lugar donde viven, el tipo de colegio al que asisten, la falta de una cultura de la escritura en el interior de la familia y, en general de la sociedad, son aspectos cruciales en el desarrollo de capacidades relacionadas con el acto de escribir.

- **Carencia de una formación escrita de calidad en niveles previos a la educación superior.** En esta tesis hemos demostrado que en el colegio (formación media), si bien existen unos estándares básicos de formación relacionados con la competencia escrita y promovidos por el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional —MEN, muy poco o nada se atiende a tales propósitos. Los estudiantes, como hemos mostrado con los resultados de esta tesis, afirman que en el colegio los profesores hacen mucho más énfasis en la lectura que en la escritura, razón por la cual ingresan a la universidad con graves falencias en sus procesos escriturales.

- **Modelos de formación deficientes en los que se considera la escritura como una competencia complementaria a los procesos de formación de los estudiantes.** En efecto, la escritura se enseña como una materia, espacio académico o área complementaria al proceso de formación disciplinar de los jóvenes. Se ignora, tanto por los estudiantes como

por los profesores, que la escritura cumple una función epistémica de adquisición y producción de conocimiento.

- **A los estudiantes se les pide escribir pero no se les enseña cómo.** Los profesores, a nivel universitario, piensan que los estudiantes de este nivel ya deben saber escribir; en consecuencia, no les enseñan cómo hacerlo. Ellos solo evalúan el resultado de textos, que no cumplen con la calidad mínima exigida, ya que los estudiantes no han recibido orientaciones claras sobre el tipo de texto que van a escribir.

- **El tipo de revisión que se hace a los textos escritos por los estudiantes.** Los profesores solo revisan los aspectos ortográficos y gramaticales y se olvidan de si está adecuadamente estructurado el texto, si cumple con el género textual solicitado, si es coherente, si hay un desarrollo lógico y argumentado de la tesis propuesta. Este proceso de revisión se hace sin la presencia del estudiante, de tal manera que cuando el estudiante recibe su texto no sabe el porqué de sus errores.

- **Docentes con una formación escritural deficiente.** La calidad de la educación depende significativamente de la calidad de los docentes. Muchos docentes a nivel universitario no sólo tienen una concepción errada de la escritura al considerarla como innecesaria o sólo necesaria para algunos aspectos de la vida académica y profesional, sino que no saben escribir e ignoran el impacto que esta tiene en la adquisición y producción de conocimiento. Esta idea, como lo hemos demostrado en esta tesis, se transmite a los jóvenes quienes escribir o no escribir no es relevante en su proceso formativo.

7.4.3. ¿Qué tipo de estrategias podrían implementarse para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle en la escritura del español?

Para mitigar las dificultades que presentan los estudiantes en la Universidad de la Salle y, de manera particular, los estudiantes pertenecientes a los programas objeto de nuestro estudio, hemos diseñado una propuesta de intervención que se centra en la escritura de textos argumentativos (ver Cap. VI). En esta propuesta partimos de un diagnóstico de necesidades, para lo cual los resultados de nuestra tesis fueron fundamentales. Asimismo, desarrollamos interrogantes relacionados con qué se escribe y sobre qué se escribe en la

Universidad, para determinar cuál sería el género textual adecuado. Posteriormente, propusimos unos objetivos y unas líneas de acción en las cuales se consideraron aspectos, resultado de nuestra tesis doctoral, como:

- La escritura en la universidad no debe estar aislada de las disciplinas.
- Para enseñar a escribir en la universidad es necesario conocer el nivel sociocultural de los estudiantes pues, como se ha demostrado en esta tesis (ver Cap. IV), el estrato socioeconómico incide en sus producciones escritas.
- La universidad exige a los estudiantes desarrollar competencias orientadas a su formación profesional. Por ello, la exigencia sobre qué escriben y cómo escriben los estudiantes es diferente a como lo hacían en el colegio. En tal sentido, conviene romper con la idea de responsabilizar siempre a los niveles previos de formación de lo que saben o no saben los estudiantes. En esta tesis se corroboró que, efectivamente, los estudiantes que ingresan a la Universidad no saben escribir; pero este no es un impedimento para que no aprendan en la Universidad.
- Para enseñar a escribir se requiere de profesores muy bien formados en escritura académica.
- Enseñar a escribir es un proceso. Esto significa que su finalidad no debe ser la evaluación. Los talleres de escritura, las clases de escritura, no deben ser evaluados cuantitativamente. Los profesores deben valorar, cualitativamente, el aprendizaje de los estudiantes, de forma individual, en el proceso.
- Es fundamental que los jóvenes comprendan los distintos géneros discursivos y aprendan a usarlos según el contexto comunicativo lo requiera.

Finalmente, justificamos las razones que nos llevaron a proponer el género argumentativo— sin desconocer el expositivo—como el género que mejor permite adquirir y dominar disciplinas como la administración de empresas y la contaduría pública.

7.5. Perspectivas de estudio

Consideramos, a partir del desarrollo de nuestra tesis, la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza de la escritura en todos los niveles de formación (básica, media, superior) en las cuales las políticas institucionales se hagan realidad en la práctica. En esta tesis encontramos que, si bien las políticas institucionales consideran la enseñanza de la escritura en todo el proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos, en la práctica la escritura se deja relegada a un segundo plano y se le da mayor prioridad a la lectura. Por ello, habría que desarrollar estudios relacionados no solo con los problemas de escritura que presentan los estudiantes en sus producciones escritas, sino, también, investigaciones centradas en los problemas de escritura que presentan los profesores (de todos los niveles de formación) en sus producciones escritas.

En el desarrollo de esta tesis nos hemos dado cuenta de que el contexto socioeconómico influye en el nivel de escritura de los jóvenes que ingresan a la Universidad y, de manera particular, a los programas objeto de nuestro estudio. Este es un aspecto fundamental porque significa que la calidad de la enseñanza es inequitativa; los pobres siguen llevando la peor parte en su proceso formativo. En tal sentido, futuras investigaciones deberían centrarse en evaluar la manera como se enseña la escritura a los jóvenes de los distintos estratos socioeconómicos y su impacto en su formación profesional.

Estudios de carácter interdisciplinar podrían dar cuenta, a partir de la escritura, de la existencia de sistemas educativos excluyentes y de sociedades poco participativas (antidemocráticas). Un proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura más incluyente debe considerar las condiciones en las que acceden los jóvenes al sistema educativo y las estrategias creadas por el centro de formación (colegio, universidad) dependiendo de las capacidades de aprendizaje de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que acceden a dicho sistema.

En la misma línea que la propuesta anterior, otros estudios comparativos podrían realizarse considerando estudiantes de estratos socioeconómicos más altos (4y 5, por ejemplo) para corroborar la conclusión a la que hemos llegado en esta tesis: los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos (1,2,) son quienes más problemas presentan en todos y

en cada uno de los procesos de escritura. Asimismo, realizar estudios que identifiquen la forma como se enseña a escribir a los jóvenes en colegios privados y en colegios públicos para lo cual no se debe descuidar la variable del contexto socioeconómico (no es lo mismo un colegio privado ubicado en un estrato 3 que uno ubicado en un estrato 5). Estudios con esta orientación también deberían realizarse en las Universidades privadas de élite en relación con las que no lo son.

Este estudio se centró en los problemas de escritura que presentan los estudiantes de los programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de La Salle. Futuros estudios podrían centrarse en otros programas y en otras universidades, sin pretender generalizaciones, pues las necesidades de formación y de orientación en aspectos relacionados con la escritura, sobre todo en la formación profesional, varían. Esto es, no es lo mismo un programa de escritura para un estudiante de Derecho o de Lengua Castellana, que un programa para un estudiante de Contabilidad. De esta manera, se podrían diseñar estrategias enfocadas a problemas concretos, a necesidades particulares. Este punto es crucial en Colombia y este estudio da luces sobre ello: no resulta suficiente con identificar un problema, es necesario que se acompañe de propuestas de intervención concretas (ver cap. VI).

Por lo anterior, futuras investigaciones podrían estar orientadas al diseño de estrategias sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior enfocadas en las distintas disciplinas de formación del estudiante. Si bien hay ciertas generalidades que se cumplen en el uso adecuado del sistema de lengua en los procesos escriturales, también es cierto que no todos los géneros discursivos se ajustan a todos los procesos de formación (unos priman más que otros). Lo anterior ayudaría a ser más reflexivos en relación con el sentido y la trascendencia de la escritura académica en la Universidad.

Consideramos también que el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura en la Universidad depende de la formación de los profesores que enseñan, no importa qué área o qué disciplina. Este es un campo interesante de investigación, determinar el nivel de conocimiento que tienen los profesores —tanto los que enseñan lengua como los que no— sobre todos y cada uno de los procesos escriturales propios de su

disciplina. Esto incluye la escritura como herramienta pero también, como se ha señalado en nuestra tesis, como proceso epistémico de búsqueda y construcción del conocimiento.

Otro campo importante de investigación que queda abierto a partir de esta tesis es el relacionado con la manera como se concibe y se evalúa la escritura. Conocer cómo se evalúa el aprendizaje de la escritura de los jóvenes en todos los niveles de formación, pero, de manera particular, en la educación superior, daría excelentes orientaciones hacia la forma como esta se asume y se enseña.

Consideramos, finalmente, que queda pendiente realizar investigaciones relacionadas con la forma como los estudiantes de contextos específicos y de condiciones sociales y económicas específicas aprenden; esto significa determinar no solo cómo se concibe el conocimiento sino, a la vez, cómo se concibe el aprendizaje en general y el aprendizaje de la escritura, en particular, pues a partir de ello se pueden diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje mucho más individualizadas (menos masificadas) que faciliten dicho proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). "Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente". *Acción Pedagógica*, n° 17, Universidad de los Andes, Mérida, pp. 86-95. Documento en línea. Recuperado el 07 de agosto de 2013 de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=19&ved=0CFEQFjAIOAo&url=http%3A%2F%2Fdigitalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2967452.pdf&ei=3YIbUtjMMqGr2wW9uoC4Bw&usg=AFQjCNGI2DjBPcmamnlZEv5R6vjeuvPtA>
- Allal, L. (2000). "Regulación metacognitiva de la escritura en el aula". En Milian, M. y Camps, A. (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, pp. 187-214.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. España: Fundamentos.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000) "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 43, pp. 1-3.
- Álvarez Álvarez, M., Villardón Gallego, M. L., y Álvarez de Eulate, C. (2010) "Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura de estudiantes universitarios". *Educatio Siglo XXI*, 28 (10), pp. 181-204. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/112021/106341>
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, M., Villardón, M. y Yániz, C. (2010). "Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios". *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 181-204.
- Álvarez, Y. (2010). "La lectura de textos literarios y las nuevas tecnologías de la información". *Revista de la Universidad de La Salle*. Bogotá: Ediciones Unisalle, pp. 53, pp. 191-213.
- Andrade Calderón, M. C. (2009). "La escritura y los universitarios". *Universitas Humanística*, n° 68, pp. 297-340. Documento en línea. Recuperado el 08 de agosto de 2013 de <http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/sociales/universitas/www/68/andrade.pdf>
- Andueza Correa, A. (2011). *Escribir para promover el aprendizaje significativo y la competencia discursiva en la asignatura de "estudio y comprensión de la naturaleza" en octavo básico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Didáctica de la lengua y la literatura.
- Arroyo González, R. y Salvador Mata, F. (2005). "El proceso de planificación en la composición escrita en alumnos de educación primaria". En *Revista de educación*. España: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Documento

- en línea. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_18.pdf
- Avilán, A. (2003). “Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura”. *Acción Pedagógica*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora-Barinas. 13 (1), pp. 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
- Bajtín, M. M. (1998). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. Bubnova, T. [trad.], Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores. Documento en línea. Recuperado el 25 de julio de 2013 de <http://cursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/bajtin-estc3a9tica-de-la-creac3b3n-verbal-cap-gc3a9neros-discursivos.pdf>
- Bassi Follari, J. E. (2015). “El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales”. *Quaderns de Psicologia*. 17, 1, 39-62. Universidad de Chile; Universidad Andrés Bello. En línea. Recuperado el 01 de diciembre de 2015 de <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v17-n1-bassi/1252-pdf-es>
- Bernal Leongómez, J. (1983). “Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje. En Thesaurus”. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*. Bogotá. Tomo XXXVIII, 3. Documento en línea. Recuperado el 17 de octubre de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_003_013_0.pdf
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Towards a Theory of educational transmissions. London: R.K.P.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Grupo Editorial Norma.
- Borges, J. L. (2001). *El Aleph de Jorge Luis Borges*. México: El Colegio de México. Centro de estudios lingüísticos y literarios.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Martínez Pérez, E. [Trad.]. Madrid: Akal.
- Cajero Vázquez, A. (2013). *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*, México: Facultad de Humanidades/UAEMéx.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. A. y Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la Universidad colombiana*. Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Quindío. Documento en línea. Recuperado el 10 de enero de 2015 de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0023/0045/02590045.pdf>
- Camps, A. (1990). “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. *Infancia y aprendizaje*, nº 49, pp. 3-19.

- Camps, A. (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir" en Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp.13-32.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento en línea. Recuperado el 17 de noviembre de 2015 de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Camps, A. (2009). "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva". *Cultura y educación: Culture and Education*, 21, 2, pp. 199-2014. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/413947>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). "La escritura académica en la Universidad". *REDU-Revista de docencia universitaria*. Número monográfico dedicado a Academic Writing. 1 (1), pp. 17-36, recuperado el 7 de junio de 2016 de <http://www.red-u-net>.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría general de educación y formación profesional. Documento en línea. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de www.researchgate.net/...La...del.../d912f5083e80a950eb.pdf
- Camps, A., Guasch O., Milian, M. y Rivas, T. (2000). "Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura". En Milian, M. y Camps, A. (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, pp. 135-185.
- Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera, M. (coord.) *Competencia Comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-82.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 54-62.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b) "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte". *Revista de educación*, 336, pp. 143-168. Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones científicas y Tecnológicas (CONICET), Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (octubre 2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere, año00 6, 020, pp. 409-420.
- Carrillo Guerrero, L. (2005). *Realización retórica del proceso discursivo y del producto textual*. Documento en línea. Recuperado el 11 de noviembre de 2015 de http://www.ual.es/odisea/Odisea06_CarrilloGuerrero.pdf

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló Badia, M. (2000). “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”. En Milian, M. y Camps, A. (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, pp. 67-104.
- Castelló, M. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Revista Signos*, 35 (51-52), pp. 149-162. Recuperado en 15 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100011
- Castelló, M. (2009). “Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?”. En Pozo, J.I. y Pérez Echevarría, M. del P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, pp. 120-163.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”. *Enunciación*, 19 (2), pp. 346-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castells, N., Mateos Sanz, M. M., Martín, E., Solé i Gallart, S. y Miras, M. (2015). “Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios”. *Cultura y Educación: Culture and Education* 27 (3), pp. 581-592.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). “Introducción”, en *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 9-53.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power. Techniques for mastering the writing process*. New York. Oxford University Press. On line. Recuperado de <http://www.ayanetwork.com/aya/fall2013/wwwpower/4.WWP-0-20.pdf>
- Escorcía, D. (2011). “Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura. Análisis de la situación de estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 56 (3), pp. 1-14.
- Fernández López, S. (1991). “La competencia Discursiva”. En Alburguerque, R. (1991). III Jornadas Internacionales de E/LE, Madrid, Ministerio de Cultura. pp. 43-72.

- Fernández López, S. (2010). "La competencia discursiva". En *MarcoELE*. Documento en línea. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf>
- Flower, L. (1989). *Problem – solving Strategies for Writing*, Nueva York: Harcourt Brace.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto* n° 1. Buenos Aires: *lectura y vida*. Recuperado el 17 de octubre de 2015 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). "Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores". *Tejuelo: didáctica de la lengua y la Literatura. Educación*. 22, pp. 11-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/413947>
- Freedman, S.W. (1996). "Mooving writing research into the 21st century". En L.Z. Bloom, D.A. Diker, y E.M. White, (Eds.). *Composition in the twenty-first century: Crisis and change*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, pp. 183-193.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Gallego Ortega, J. L. y Mendías Cuadros, A. M. (2012). "¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso". *Revista de investigación en educación*, 10 (2), pp. 47-61.
- González Pinzón, B.Y. y Vega V. (2013). "Lectura y Escritura en la Educación Superior Colombiana: herencia y deconstrucción". *Revista Interacción*. Bogotá: Universidad Libre, pp. 195-201. Documento en línea. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>
- Gutiérrez García, F. (1995). *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita (una experiencia en el aula)*. (Tesis de Doctorado). Jaén: Facultad de Filosofía y letras. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Halliday, M. A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D.H. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Juan Gómez Bernal, (trad.) (1996). *Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lingüística. Bogotá, pp. 13-37. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

- Idiazabal, I. y Larrigan, L.M. (2004). *La competencia discursiva en la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo* 1. Documento en línea, recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/03/13.%20Itziar%20Idiazabal.pdf>
- Infante, M. I. y Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–UNESCO.
- Jackson, I.; Carifio, J.; Dagostino, L. (1998) «The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behaviour of Community College Students». *Educational Eric Document* n° 417449.
- Jarpa Azagra, M. (2013). “Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), pp. 29-48.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación— LLESE (julio de 2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia la Cultura— UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación— LLESE (julio de 2008). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia la Cultura— UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Research Report No. 22 (No. 0-8141- 2180-2). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, NCTE. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/
- Lave, J. Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. United States of America: Cambridge University Press.
- Lyons, M. (1998). “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros”. En Cavallo, G y Chartier, R. (Coords.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, pp.473-517.
- Marinkovich, J. (2002). “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. Recuperado en 10 de noviembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100014
- Martine, A. (2006). “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”. *Signo & Señal. Revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 16, pp. 33-46.

- Martínez Gómez, J. A. (2009). *Aportes del Modelo Psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez Montes, G. T. (2007). "La evaluación de la escritura". En Gracida Juárez, M. Y., Martínez Montes, G. (Coord.) (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 223-260.
- Martínez, M. C. (1999). "Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". *Revista Signos*, 32, 45-46, pp. 129-147. Versión en línea, recuperado el 25 de julio de 2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809341999000100013&script=sci_arttext
- McCormick Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mertens, D. M. (2005) *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage
- Michael, C. y Merrills, S. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. The Ontario Institute for Studies in Education. Disponible en: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>
- Milian, M. y Camps, A. (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario (Argentina): Homosapiens (versión original: Camps, A. y Milian, M. (2000) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam University Press).
- Molano, L. y López, G. S. (2007). *Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi*. Cali: Universidad del Valle, Colombia. *Lenguaje* 35 (1), pp. 119-146.
- Montoya, C. (2004). "Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus prospectivas en América Latina". *Razón y Palabra*, 41. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/cmontoya.html>
- Morales, O. A. y Espinosa, N. (2006). "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios". *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*. 26 (1), pp. 26-37.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Murray, D. (2009). "Teach Writing as a Process Not Product". En Newkirk, T. y Miller, L. (eds.) *Lesson from america's greatest writing teaching*. United States of America. Boynton/Cook Publishers, Inc. On line. Recuperado de https://www.heinemann.com/shared/onlineresources/0600/web%20sample_Murray.pdf

- Myhill, D. y Jones, S. (2015). "Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura". *Cultura y educación: Culture and Education*, 27, 4, pp. 852-867. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/413947>
- Niño Rojas, M. (2007). *La aventura de escribir*. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- Núñez Ladevéze, L. (1991). *La construcción del texto*. Madrid: Eudema.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–UNESCO (2010). *Escritura un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Productora Gráfica Andros. Documento en línea. Recuperado el 16 de marzo de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). "La escritura académica en el contexto universitario (pregrado)". *Zona Próxima*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte, (22), pp. 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- Pardinás, F. (2005). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Pastor Cesteros, S. (1994). "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno español". *Actas V Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 247-252. Documento en línea. Recuperado el 25 de julio de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf
- Pérez Abril, M. (2013). "¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades". *Revista de Docencia Universitaria. Universidad del Atlántico – Universidad del Norte*, Colombia, 11, 1, 2013, pp. 137-160.
- Pérez Echevaría, M. del P. y Bautista, A. (2009). "Aprender a pensar y a argumentar", en Pozo, J.I. y Pérez Echevarría, M. del P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, pp. 149-163.
- Petrucci, A. (1998). "Leer por leer. Un porvenir para la lectura". En Cavallo, G. y Chartier, R. (coords.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 521-549.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid. Documento en línea. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Platón (2008). *Diálogos*. Bogotá: Panamericana.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). "Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo, J. y Pérez Echevarría, M del P. (coord.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación por competencias*. Madrid: Morata, pp. 54-105.

- Pozo, J. y Monereo, C. (2009). "La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender". En Pozo, J. y Pérez Echevarría, M del P. (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación por competencias*. Madrid: Morata, pp. 9-28
- Rijlaarsdam, G. y Couzij, M. (2000). "La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura". En Milian, M. y Camps, A. (2000) (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, pp. 215-258.
- Rodríguez, A. D. (2007). "Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística". *Laurus. Revista de Educación*. Universidad Pedagógica experimental Libertador, Venezuela, 13, 25, pp. 241-262. Recuperado el 08 de agosto de 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>
- Rojas Noriega, G. y Jiménez Mahecha, H. (2012). "La educación superior desde la lectura y la escritura". *Revista Amazonia Investiga*, Florencia, Colombia, 1, 1, pp. 19-35.
- Rubio Guerrero, I. M. (2003). *Las competencias al servicio de la comunicación*. Documento en línea. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/paralenguaje.pdf>
- Sáenz, G. y González, M. (1998). *La lectura comprensiva y las habilidades lingüísticas en el estudiante de preparatoria nocturna*. San Nicolás de los Garza: Universidad de Nuevo León. Tesis para obtener el grado de Maestría en enseñanza Superior. Documento en línea, recuperado el 27 de septiembre de 2013 de <http://eprints.uanl.mx/2541/1/1020123655.PDF>
- Sánchez Cano, M. (coord.) (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona. GRAÓ.
- Sánchez, J. (coord.) (2007). *Saber escribir*. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Sánchez, M. (coord.) (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Valdés Villanueva L. M. [Trad.]. Madrid: Alianza Editorial.
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Documento en línea. Recuperado el 26 de diciembre de 2015 de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Sommers, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, vol. 31, pp. 378-388.
- Sperling, M. (1996). "Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction". *Review of Educational Research*, 1 (66), pp. 53-86.

- Taylor, S. J. y Bogdan R. (2009). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados". Documento en línea. Recuperado el 10 de enero de 2015 de [http://cincoo.edu20.org/files/461141/La%20observaci%C3%B3n%20como%20indagaci%C3%B3n%20y%20m%C3%A9todo%20174%20a%20187%20\(1\)\(3\)_lmsauth_c4be1ac4332e7b7a30940f1fbd6855a7ee4ee3dd.pdf#page=192](http://cincoo.edu20.org/files/461141/La%20observaci%C3%B3n%20como%20indagaci%C3%B3n%20y%20m%C3%A9todo%20174%20a%20187%20(1)(3)_lmsauth_c4be1ac4332e7b7a30940f1fbd6855a7ee4ee3dd.pdf#page=192)
- Tolchinsky, L. (2000). "Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica". En Milian, M. y Camps, A. (comps.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la lectoescritura*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones, pp. 39-65.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). "Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso". *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 16, pp. 15-32.
- Vargas Franco, A. (2008). *Escribir en la Universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de comprensión escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- Vilá, S. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Vilá, S., y Castellá, J. (2014). *Enseñar la competencia oral en clase*. Barcelona: Graó.
- Villaseñor López, V. Y. (2013). "Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad". *Reencuentro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. (66), pp. 90-101.
- Wallace, D. y Hayes, J. (1991). "Redefining Revision for Freshmen". *Research in the Teaching of English*, vol. 25, 1, pp. 54-66.

Legislación

Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Documento en línea. Recuperado el 20 de septiembre de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/articles-85860_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (7 de junio de 1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá. Documento en línea. Recuperado el 16 de abril de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Documento en línea. Recuperado el 12 de marzo de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional —MEN (03 de febrero de 2016). Resolución No. 02041, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional —MEN (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura, de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá: Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. En línea. Recuperado el 17 de mayo de 2016 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional —MEN (5 de junio de 2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Documento en línea. Recuperado el 14 de abril de 2014 de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública

Objetivo: Determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español.

Datos sociodemográficos

Programa: _____ Jornada: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Semestre: _____ Estrato socioeconómico: _____

Fase 1. Planeación

1. Cuando se dispone a escribir:	Código
a) ¿Tiene claro el tema sobre el cual va a escribir?	Sí () No () 1a
b) ¿Piensa en su posible o en sus posibles lectores?	Sí () No () 1b
c) ¿Plantea una tesis?	Sí () No () 1c
d) ¿De acuerdo con la tesis, diseña un plan de escritura?	Sí () No () 1d
e) ¿Conoce de antemano el género textual que va a seguir?	Sí () No () 1e
f) ¿Se documenta, antes de escribir, sobre el tema?	Sí () No () 1f
g) ¿Piensa en los posibles argumentos que va a emplear para sustentar su tesis?	Sí () No () 1g

Fase 2. Ejecución

Marque con una (X) su respuesta:

2. Cuando inicia el proceso de escritura. ¿Si usted diseñara un plan en el momento de escribir lo seguiría?

	Código
a) Definitivamente sí ()	2a
b) Probablemente sí ()	2b
c) No estoy seguro, -a ()	2c
d) Probablemente no ()	2d
e) Definitivamente no ()	2e

Responda sí o no

- | | | Código |
|---|---------------|--------|
| 3. Cuando escribe, | | |
| a) ¿Conoce qué estructura seguir para dar orden al contenido del texto? | Sí () No () | 3a |
| b) ¿Se preocupa por el orden de las ideas? | Sí () No () | 3b |
| c) ¿Se preocupa por el uso adecuado del español? | Sí () No () | 3c |
| d) ¿Consulta diccionarios o gramáticas cuando está escribiendo? | Sí () No () | 3d |

Fase 3. Revisión

4. Cuando termina de escribir:

- | | |
|---|------------------|
| a) ¿Lee varias veces su escrito y hace ajustes de forma y de contenido al mismo? | Código |
| | Sí () No () 4a |
| b) Indique de 1 a 10 los aspectos que más le preocupan en el momento de escribir, donde 1 es el que menos le preocupa y 10 es el que más le preocupa. | |

Código

- | | |
|--|------|
| ___Faltas tipográficas. | 4b1 |
| ___Faltas ortográficas. | 4b2 |
| ___Errores gramaticales. | 4b3 |
| ___Léxico poco preciso. | 4b4 |
| ___Ambigüedades. | 4b5 |
| ___Empleo de un registro inadecuado | 4b6 |
| ___Desorganización en las ideas. | 4b7 |
| ___Falta de conexión entre oraciones. | 4b8 |
| ___Falta de conexión entre párrafos. | 4b9 |
| ___Errores en la estructura del texto (por ejemplo, ausencia de introducción o de conclusión). | 4b10 |

- | | |
|--|------------------|
| c) Cuando termina de escribir, ¿confirma que los problemas que ha calificado, en la pregunta anterior, no aparezcan en la versión final de su escrito? | Código |
| | Sí () No () 4c |

Anexo 2. Entrevista en profundidad

FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

Programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública

Objetivo: Determinar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de La Salle, programas de Administración de Empresas y Contaduría Pública, en la escritura del español.

Datos sociodemográficos

Programa: _____ Jornada: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Semestre: _____ Estrato socioeconómico: _____

1. ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?
2. ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?
3. ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?
4. ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?
5. ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?
6. ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?
7. Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
8. ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
9. ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
10. ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
11. ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?

Muchas gracias.

Anexo 3. Transcripción de las 10 entrevistas seleccionadas

INFORMANTE 1	
Tiempo de duración de la entrevista: 9':20''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Contaduría Pública Sexo: masculino Edad: 38 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: 2 Jornada: noche	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	E: Pues es como:: para mí significa/ colocar (x) o sea plasmar mis ideas en las palabras//más que todo es eso// o sea/ no soy de los que son amantes de copiar y pegar/// PR: ¿le gusta escribir? E: Sí//pero/ bueno / sí me gusta pero se da uno cuenta con la profesora que:::que no es lo que uno cree siempre///
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	E: Pues por lo que me (he) dado cuenta en mi campo laboral es importante escribir porque uno tiene que/ o sea/para contabilidad se utiliza es para la toma de decisiones/y/ (x)pues uno tiene que plasmar eso y presentarlo a una gerencia/ a un administrador//entonces es importante porque uno no puede llegar con cualquier:: con cualquier:::respuesta o rescribir o escribir:: (incomprensible) cualquier estupidez o no redactándolo bien/ para mí eso es lo importante en el área de la contabilidad///
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	E: Pues en este momento solo cuando lo amerita el (x)profe/ o sea cuando me lo piden los profesores porque que es que la verdad <u>el tiempo</u> que yo tengo es <u>muy</u> reducido para escribir//entonces no/ lo hago es cuando los profesores(x)me gusta mucho/ pero:::me queda muy complicado hacerlo//o sea/ mi tiempo no me da para hacerlo///
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	E: < 3 > eso/ eso sí es muy complicado contestarlo/las dificultades yo creo que vuelvo y digo//lo ve uno con la pro(f)esora y <u>son muchas</u>// porque uno cree que:::pues yo cuando entré:::antes de entrar a la clase de la profesora:::que uno escribía/plasmaba sus conceptos y ya//pero se da uno cuenta que tiene que darles mucha más forma/muchos más sentido//entonces yo creo que es eso/ darle la forma y darle el sentido correcto es lo que más se me dificulta/no/(x)no/le veo otro porque de escribir/o sea/ pues uno trata de manejar los conceptos <u>bien</u> y maneja:::o sea/ hay palabras que uno hace lo posible por no escribir tantas palabras como dicen:::bonitas que no entienda para no equivocarse//pero esa es la parte que más se me complica// Vuelo y le digo/ como yo decía en clase// o sea yo no utilizaba un punto y coma para nada//no lo consideraba necesario porque no tenía la idea de cómo se utilizaba un punto y coma//el punto seguido sí más o menos lo sabía utilizar/la coma también más o menos tenía la idea//pero conceptos como esos uno

no los tiene porque en la pri(x) el bachillerato a uno no se los dan/entonces eso es lo que pasa///
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?
E: < 3 > [(tose)] pues yo creo que lo primero que hago/es plantear la idea/de lo que so (x)sobre lo que voy a escribir//después/hago lo posible por/por:::por como:::tomar las ideas o leer un poco sobre lo que voy a escribir/si me piden que escriba sobre algo en espacial//o si quiero saber sobre algo en espacial lo leo para poder escribir//tam(x)tampoco me gusta la idea de que:: a no esto lo vi en televisión::escribamos un pedazo-pero no/ a mí me gusta más o menos como argumentar al menos un poco///
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?
E: Pues como le digo profe/yo creo que:::primero/tener la idea// segundo/e(x)o sea(x)es ser consciente de lo que se va a escribir/o sea/ cómo lo voy a escribir/qué parámetros/como dice la profesora:::a quién se lo voy a escribir:://que como le dije es generalmente para los profesores//porque:: es raro el texto que lo lea otro compañero//entonces/uno lo hace es con esas(x) con esas ideas//no(x) pero que uno se dedique yo creo que la mayoría que nos (x) sentemos a analizar todo un:::como hace la profesora toda una idea de cómo lo voy a escribir/qué ideas va a llevar/no//no:::no se hace/o sea la idea principal y:::ya///
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Lo vuelvo a leer/eso sí lo hago/eso sí lo hago/lo vuelvo a leer/ <u>pero</u> vuel(x)uno no es consciente de sus propios errores/deta (x) se dará cuenta de dos o tres/que uno dice :::uy aquí está como mal redactado/o:::que(x) no sé/pero que uno sea consciente de todos los errores que uno comete cuando escribe:::no//eso es como/como le hijo de uno//uno lo ve y lo vuelve a ver y dice que está bonito y que está bien//pero los demás sí le ven todos los errores/o sea/yo por lo menos yo vuelo a leer mi texto pero detecto dos o tres errores más///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Eso sí es más complicado/ porque por lo menos en la clase de la profesora son textos que:::son ideas:::pero por decir algo para:::ahoritica en clase de economía//le piden a uno un texto/ y son como ideas más técnicas/o sea/ entonces para mí es más fácil de desarrollar/ me queda más complicado:::establecer/porque sé que no puedo variar/o sé que no puedo dar mi concepto porque:::es siempre lo mismo/eso es lo que pa (sa)(x) por lo menos en una clase de economía o:::cuál otra< 3 >bueno en humanidades también uno pude dar su concepto/pero cuando uno no puede dar su concepto porque ya sabe uno que las ideas están dadas/no se pueden variar/se me complica más///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: La idea/sí/ la idea es lo más importante:::es decir/empezar a escribir/eso se me dificulta///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: No/no/ eso es mentira si dijera que sí/o sea/ uno se da cuenta que no//en el bachillerato le explican a uno:::bueno:::qué:::los signos de puntuación son:::el punto, la coma, el punto y coma/pero no le dan los parámetros para decir cómo lo uso//lo mismo:::cómo se debe escribir un texto//qué clases de texto hay/uno no lo sabe hacer/ y la verdad/no/uno no tiene los parámetros ni las:::ideas básicas/para hacerlo/aquí con-(la)clase de la profesora es que uno se da cuenta:::que está lleno de errores/y que hay muchas maneras de escribir y que escribir no es solo por escribir//si no que tiene que escribir una base/ tiene que tener sus ideas y tiene que estar bien escrito//creo que es lo primordial/ para que lo entienda

todo el mundo///
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: profesora le pregunta al menos indicado porque es que:::o sea/ qué va uno a decir/ si uno no sabe qué parámetros hay que establecer:::uno diría/no/hagámoslo porque yo sé cómo se debe hacer/pero si yo no sé cómo voy a establecer/ y decir que(x)que(x) por lo menos me parece que la clase de la profesora me parece muy buena/yo diría que es:::o sea/esa/no sé si deberían manejarla desde el primer semestre//porque yo creo/aquí ya casi vamos a terminar este semestre/ y creo que no hemos visto todo lo necesario/y:::ahora sí para el desarrollo ´profesional/yo creo que es muy importante eso//pero:::para mí sería lo ideal/por decir algo en primer semestre con lectura y escritura//lo que pasa es que:::por ejemplo en humanidades y en economía nos piden bastantes textos/por decir nos piden hagan esto bajo las normas APA/pero no nos dan más/o sea nos dan los parámetros pero no nos dicen ustedes tiene que trabajarlo y esto se trabaja así/así tiene que desglosarlo/así a sí/no lo hacen//entonces:::sí/ ellos no dicen que bajo qué normas/pero los que no las conocemos quedamos igual/o sea/quedamos en la misma situación//no le ofrecen a uno/no tienen que hacérmelo con estos parámetros/normas APA/pero con estos parámetros me:::sacan las ideas/no/nada//pues nos dicen lo mismo de siempre//tiene que tener:::e:::em:::inicio/desarrollo y conclusiones/igual/o sea/lo que nos dicen todos/o sea/pero que nos den un parámetro para decir que lo haga uno bien/no/no lo hacen/por eso le digo que la lectura y la escritura para mí sería fundamental desde el primer semestre///

INFORMANTE 2 Tiempo de duración de la entrevista: 07'	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Contaduría Pública Sexo: masculino Edad: 19 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: 3 Jornada: noche	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Escribir://pues:::/escribir/es::/como la forma de expresar/digamos que:: (x) (incomprensible ¿ahí uno?) refleja lo que está pensando/las ideas que tiene/y lo que quiere::sí/lo que quiere::expresar en forma de palabras//PR: ¿Le gusta escribir? E: sí::no es que me mate/pero::pues igual::aprender a escribir perfectamente porque::pues::hoy en día se requiere bastante//	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: En contabilidad[pregunta]pues yo creo que::que refleja::como el profesionalismo de un contador/(incomprensible, ¿diría?)pues porque si uno escribe mal pues ahí ya:: (x)si se refleja que digamos esa persona no está como bien preparada para::pues para lo que va a realizar//	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: < 3 >eh::en qué situaciones académicas[pregunta] [o personales] pues::en lo personal no creo que sea escritor//como hay gente que digamos sí les gusta escribir sus poemas y::digamos::es como un hobby//pero no//yo lo veo solo como una cuestión académica//que cuando me colocan trabajos/pues ahí es cuando::pero como digamos hoy en día ahora se utiliza más es lo virtual/entonces creo que::que estamos perdiendo un poco la::la costumbre a escribir/ya que ahora en::lo virtual pues nos corrigen los errores/cosa que digamos puede ser algo::un error/no[pregunta]que no estaríamos aprendiendo casi//	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: Yo diría que::algunos signos de puntuación/podía ser/pero creo que ya los he ido aprendiendo a medida que::pues usted nos ha ido enseñando/porque yo no tenía en cuenta casi el punto y la coma/y es(x)son muy diferentes//	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Hacer un borrador/hago un borrador/y luego ya lo paso cuando vea que ya está preparado//	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	
Pues las fases que yo siempre más o menos sigo son//eh::saber qué es lo que voy a escribir/primeramente entonces pues le coloco así como el título//eh::una segunda fase::es desarrollar eso::que tengo en	

mente/eh:::luego por último así revisando todo el texto/lo reviso y:::pues si encuentro algunos errores pues:::los/los manejo//los corrijo//
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Lo leo/solo lo leo/ en la casa soy el único que ha estudiado:::así que:::cómo voy a :::pedirle a alguien más:::de mi familia /por ejemplo/ que me lo revise// yo lo leo y ya//
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Um:::pues:::qué pienso que debo tener en cuenta:::pues debo tener en cuenta todos los:::la ortografía más que todo/pues porque:::pues una pésima ortografía pues:::da mucho de qué hablar de una persona//ahí se ve:::digamos reflejado/muchas cosas de la persona/y pues yo creo que hay que tener en cuenta:::más que todo la ortografía//
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Um:::qué problemas se me presentan eh:::pues hay varios/no[pregunta]eh:::a veces que uno se pierde del mismo tema que está escribiendo/a veces uno no da:::no da la:::no sigue como la coherencia del texto y uno trata de:::y uno escribe diferente/o sea/(x) del mismo tema pero no es con la misma coherencia//entonces uno se pierde en esas situaciones//
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: En el colegio yo creo que no nos daban esa:::como ese enfoque/ en la escritura pero creo que:::que en lectura y escritura:::pues yo creía que era una materia pues de relleno/que tocaba verla por obligación/pero:::no/creo que ya estoy como viendo qué es:::algo importante para la vida de uno//
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: Pues hasta el momento:::eh:::creo que:::pues solo lectura y escritura/me ha parecido bien/pero implementar:::pues no sé si lectura y escritura tenga alguna segunda:::[no]no tiene sino solo esto[pregunta]yo creo que deberían implementar:::por ahí una lectura y escritura de segunda parte/como humanidades que hay humanidades I/humanidades II y humanidades III//

INFORMANTE 3 Duración de la entrevista: 08'06''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Contaduría Pública Sexo: masculino Edad: 18 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: 2 Jornada: noche	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Para mí escribir es una forma de:::comunicación//es la manera:::digamos en que nos expresamos cuando no tenemos la posibilidad/ de estar frente a frente con una persona//entonces es-///PR: ¿le gusta escribir? E: como pasatiempo:::no:::no lo utilizo porque no:::no tengo ese:::como se dice:::ese (x) digamos esa pasión como cuando uno dice voy a mirar televisión/o cuando personas dicen así:::no pero:::generalmente sí me gusta escribir/para:::uno ir sabiendo cuáles son sus déficits/en cuanto a la escritura///	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Por:::que:::como la profesora nos decía:::uno no es un buen profesional si no tiene:::digamos ese conocimiento en cuanto a escritura//pues uno no se puede llamar un profesional si no sabe ni escribir// (en)tonces de qué le sirve a uno saber de una cosa si no sabe de la otra/ahí más bien hay que tener equitatividad [ser equitativo] en cuanto a ambas cosas///	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Um:::cuando son:::um:::trabajos/o cuando son:::cartas/en esas dos situaciones/digamos si:::eh(x)para excusarme o:::para solicitar algún favor/ o:::algo(x)por:::que:::x o y razón no puede estar en laguna clase:::o:::eso o si no para hacer trabajos///	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: La:::puntuación/es algo:::que es un complejo más bien como personal/porque después de todas estas clases/la coma sigue siendo una cosita toda loca//pero ya:::creo que la he empezado a dominar // (x) desde el comienzo a hasta este momento ya es mucho mejor mi uso de la puntuación///	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Informarme/informarme/ porque uno no puede::: escribir:::sobre x tema sin:::tener una idea clara/ o sin haberse ilustrado en cuanto a qué se refiere ese tema/es decir/ yo no puedo ir a escribir sobre contabilidad/ si no sé qué es la contabilidad///	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	

E: Para mí:::pues:::las fases de escritura:::primero informarme/sí eso es lo primero que hago y escribir//yo pienso que cuando uno ya sabe del tema:::ya es mucho más fácil escribir//ah/bueno:::leer si lo que uno escribió está bien/ aunque si no sabe/difícil qué va a revisar///
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Cuando termino de escribir un texto:::pues lo releo una sola vez/ pero está:::la::: (x)se genera la situación/sobre de que para uno siempre va a estar bien/entonces es como complicado porque si yo lo escribo y yo mismo lo vuelvo a leer pues yo creo que está bien escrito//pero:::eso es/ y no le pido a nadie más/ ya hasta que llega o en el momento:::eh :::digamos:::generalmente si llega a ser un trabajo/le digo a alguien:::mira:::si usted entiende entonces me hace el favor y (incomprensible ¿me ayuda?) e intercambiamos trabajos/ para ver si:::si:::si ambos estamos bien o:::estamos mal///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Qué pienso [pregunta] pues yo creo:::que lo principal es:::saber en qué se basa la escritura/si uno:::uno:::digamos:::la educación siempre desde la primaria le vienen enseñando a uno lo que es la puntuación/la acentuación/las pausas y:::eh:::etcétera/ pero entonces:::digamos que lo:::principal debería ser eso/porque:::eh:::uno puede empezar a escribir a escribir pero:::qué gana uno si hace 20 renglones y (x) no puso ni una coma/ni una acentuación//ni nada//(x) (en)tonces digamos que:::por cierto/ también/ uno debería conocer <u>el lenguaje</u> en el que:::se está escribiendo/ pues de vez en cuando leer un diccionario/ yo creo//sería algo mínimo//yo creo que ya no se usa [se refiere al diccionario]es porque el computador le corrige he:::mos perdido esa costumbre/ de buscar los libros/yo no sé/ mi papá siempre me decía:::o me:::dice aún que:::el internet no se las sabe todas que:::es mejor buscar un libro// entonces él tiene unas enciclopedias gigante para:::como para ayuda//
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Cua:::do se:::genera eso:::entonces más bien por los ejemplos/porque en economía generalmente le piden a uno:::eh:::ejemplifíquelo/ o:::grafíquelo/entonces:::eh::: cuando se trata de ejemplificar/ uno tiene que:::también estar muy informado/del movimiento económico/de la sociedad/el ámbito financiero:::entonces hay que uno aparte de estar buscando la información para economía/también tiene que estar buscando la información sobre cómo se está moviendo la sociedad// en el ámbito económico//y luego pues tratar de relacionarlo una cosa con la otra/ pus (es) hay que también buscar los términos/de todos modos para todo eso es como un círculo/ hay que estarse/ si se informa de una cosa/se informa de otra/se informa de otra y al final todas:::se unen para:::para poder formar un:::y es algo como:::muy complejo porque en ocasiones la:::la:::actividad en la sociedad es muy complicada/ es muy:::compleja/las personas hacen que las situaciones se vean más complejas de lo que deberían ser/ entonces eso:::pues- la dificultad está más bien hacia la parte informativa/ y relacional/ cuando uno la relaciona/ (x) porque tratar de (incomprensible ¿unir?) una cosa con la otra/si es un tema muy muy que se llevan muy así:::de la mano pues generalmente es más fácil/cuando no entonces-///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Pues yo creo que lo básico/lo suficiente no porque yo creo que la escritura:::y es generalmente

estudiar/ estudiar y estudiar/ yo todavía(x) los profesores con los que me relaciono/ dicen/ yo todavía no me sé todas las palabras que tiene el diccionario/entonces es como de contante:::estudio/ por tanto yo creo que puedo decir/que(x) lo básico///

11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?

E: Yo creo que digamos:::que:::cada profesor/cada profesor/independientemente de su materia/eh:::dejara:::algún trabajo/ y que lo calificara como tal/como si fuera una materia:::como si fuera escritura/porque:::porque hay profesores en los que le dicen haga un ensayo/ yo creo que los profesores/eh::: (x) independientemente:::sobre(x) qué sean/ hay quienes no saben cómo se califica un ensayo ni cuáles son las pautas para hacerlo/ un ensayo/ entonces simplemente/si uno les entrega cuatro páginas/de escri(x) del tema que le haya puesto a escribir/pero entonces si no le califican a uno la acentuación/ la puntuación/ y:::como las normas/que se necesitan para escribir/pues entonces uno no está ganando nada porque:::uno simplemente va a escribir por escribir//entonces:::yo creo que:::si cada profesor/ pusiera un trabajo y lo calificara como tal por la escritura:::entonces yo creo(x)se:::la:::la escritura de las personas se mejoraría pues:::considerablemente///

INFORMANTE 4 Duración de la entrevista: 09'14''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: femenino Edad: 20 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: dos Jornada: noche	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Em:::escribir:::expresar las ideas/expresar lo que queremos decir/mediante la escritura/em:::también de pronto recopilar información/que pueda ser útil/para algún:::trabajo/o para nuestra vida/cotidiana//PR: ¿Le gusta escribir? E: sí/sí me gusta y::: eh:::se me facilita/pero también dependiendo del tema/creo que hay temas que a uno le(x) se le facilitan/más y uno:::empieza a escribir y escribe y escribe//en cambio hay otros que no tanto/es como de pronto le cuesta a uno más///	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Porque pues::: digamos que para todo uno tiene que:::que tener una buena escritura/ porque eh:::normalmente las cosas que no se pueden decir eh:::así personalmente/entonces toca/ o un correo/o una carta/y pues si uno la lleva mal presentada pues:::obviamente nos e va a ver muy bien///	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Um:::personales:::de pronto:::en cuanto a mi trabajo::: mi vida:::pues personal/y:::y:::en:::cuál es la otra[pregunta]y en lo académico:::en lo personal escribo de pronto sobre lo que me está pasando/pues no lo hago muy seguido/ pro sí:::lo he hecho/lo hago de vez en cuando/y:::de pronto en cuanto a mi trabajo no es tanto como escribir/como tal un texto/pero sí de pronto tener:::como un:::como un listado/un orden:::un cronograma de actividades que es muy útil//y en cuanto a lo académico:::pues cuando nos/nos presentan como:::proyectos/o trabajos/o para una expo(x) para exposiciones/lo que yo hago es que:::de acuerdo al tema/ lo que investigo/escribo lo que voy a decir en la exposición/ eh:::pues se me facilita mucho///	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: Los signos de puntuación/y además pues que ahora estamos viendo la manera adecuada de utilizarlos es muy:::muy:::muy complicado/porque uno lleva ya mucho tiempo con una costumbre/y pues es de utilizar mal los signos de puntuación/eso es muy complicado/porque < 3 >normalmente uno escribe a la loca y todo lo que piensa pero en realidad no/no le pone como el sentido de las oraciones y de los conectores y y en fin/ todo eso// [¿alguna otra dificultad?] la:::la ortografía/pero en cuanto a:::tildes/ pues a mí se me facilita ponerle el sentido a la oración/a lo que quiero decir/ no es tan desordenada//siempre se	

me ha facilitado///
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?
E: Um:::pues:::bueno/ si es algo personal:::y es mi opinión pues bueno simplemente escribo/y hago como un borrador/y:::lo leo nuevamente/para ver que tenga coherencia/si es algo:::un:::tema de investigación pues investigo me me argumento/ y/y/ ya hago el borrador/ y lo leo nuevamente/y:::ya///
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?
E: Um:::fases:::um:::primero elegir el tema/que lo tenga claro/eh:::investigar/incluso aunque sea solo mi opinión investigo/ porque:::pues si no tengo conocimiento del tema:::tengo/que saberlo antes de dar una opinión/pues para no decir algo errado/eh:::pues lo escribo en borrador/lo leo nuevamente/para ver que tenga co(x) coherencia//y digamos que ahora está(x) pues estoy implementando el tema de los signos de puntuación/y las tildes/antes no lo hacía//um:::y:::eh::: ya cuando veo(x) creo que está bien/lo paso ya a la versión final///
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Cuando termino de leerlo/cuando termino de escribirlo [pregunta] nada:::pues sí lo vuelvo a leer/en lagunas ocasiones/y:::y:::si es para presentar a alguien pues obviamente se:::lo presento y pido su opinión si:::no:::simplemente lo guardo///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Em:::que lo que esté diciendo sea verdad/o sea/ que de pronto no salga con:::con algo que no sea/de pronto por falta de conocimiento/eh:::que esté bien presentado/que sea claro/para la persona que lo esté leyendo//y:::m:::y que exprese/o sea/ que a penas la persona lo lea sepa como:::lo que yo quiero decir/ o sea/ eh(x) como lo principal/eso///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Eh:::el tema/o sea/sí el tema/cuando el tema es muy complicado/por ejemplo:::algo de:::no sé de economía/es muy complicado porque digamos/los conceptos o:::el léxico no es muy:::claro//incluso hace un tiempo tuvimos que hacer un ensayo/de economía/con relación a un libro/ que nos tocó leer/ y para mí el libro fue muy enre(x)(dado) no lo entendí/muy bien porque:::de pronto no tenía las bases/entonces al escribir/fuer:::muy:::muy complicado//porque y era un ensayo/ y lo que hicimos fue como un resumen//porque no fue muy muy fácil/pues escribir// PR: ¿el profesor les indicó alguna estrategia para poder escribir el ensayo? E: no, nos dijo es un ensayo no un resumen/ y pues sí nos dijo pues como investiguen cómo:::pues las pautas para hacer un ensayo/pero-///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: No/no porque:::incluso pues yo:::yo soy de colegio público/y:::digamos:::pues para mi concepto la educación es <u>muy básica</u> /no/no es tan profundizada/no solo en la escritura sino en muchos contextos//y siempre como que le enseñan a uno:::desde primaria algo y uno sigue así:::hasta décimo y hasta que llega a la universidad//siempre con un modelo igual y:::pu(x)(es) digamos es ahora que nos damos cuenta

que::no es el indicado/o no está bien//y::y siempre es como::como lo mismo/siempre es como la coma
y::no existe nada más/siempre/entonces uno se acostumbra::a eso///

11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?

E: Pues digamos que el::el::esta clase de lecto escritura pues es una de esas/de esas estrategias/pero sí sería bueno implementarlo::digamos en las otras materias/no solo en esta porque::pues si bien uno sí la implementa/ obviamente/pe::ro::por ejemplo si te ponen a escribir un texto en economía/pues que te digan está mal/entonces/está mal esto/digamos los signos de puntuación/ la idea no es clara/o las ideas principales/ y pues::digamos que uno lo debería tener claro/ pues es paralelo a lo que uno está estudiando ahorita que es lectoescritura/entonces podría::o sea/ que los demás profesores también::te hagan las::las observaciones///

INFORMANTE 5 Duración de la entrevista: 8'00''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: masculino Edad: 20 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: tres Jornada: noche	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Pues para mí escribir::yo creo que va digamos en lo que uno quiere dar a conocer a la gente/no/o sea/ por medio de la escritura un o también digamos en algunos casos uno suele también como::mostrar qué piensa/ o::qué siente también//digamos es como una manera también de::de desahogarse/digámoslo así//eh::por medio de la escritura uno::dice cosas que de pronto::por la parte oral uno no puede decir//PR: ¿le gusta escribir? E: < 3 > a veces/ de pronto::cuando el tema es de interés/entonces como que suelo escribir/como::como para expresar ideas/y ese tipo de cosas///	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: < 3 > yo creo que eso va digamos en lo que yo maneje/digamos en la la (x) en la parte o el área en la que yo me desempeñe/entonces yo creo que también va acorde la escritura/entonces digamos si yo::voy a estar digamos en una parte de mercadeo/y tengo que dar/de pronto algún tipo de reporte/ de cómo está la situación o la producción/etcétera/etcétera/yo creo que eso va más digamos en ese caso/en el área en que yo me vaya a desempeñar como que también se va a desempeñar la escritura/no::/ya digamos en otra área ya como que::voy a utilizar más las matemáticas/que no la escritura///	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Para presentar de pronto una excusa/algún motivo de pronto por ausencia/o::o cosas como esa//o::de pronto un permiso/o::y así//en cuanto a lo académico::va más ligado para lo de:://sí digamos::es que en lo académico/incurren más digamos en::la materia en la que esté//si de pronto me toca manejar::un tema de pronto muy extenso::entonces pues ya::es mejor con la escritura que::por lo oral//de pronto escribiendo tiene más idea de lo que está hablando que::de pronto al hablar///	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: No tener conocimiento del tema//yo creo que es el principal problema que::uno presenta porque digamos::lo mandan a escribir a uno sobre algo y uno como::como que no tiene de pronto conocimiento/y le toca como::no sé como de pronto como las clases que hemos tenido/que::digamos con lo que::con lo que sepamos y ya después a uno le toca más::más adelante acceder a otro tipo de información/otro tipo de::como decirlo::como::de::como de::de apoyo/digámoslo así//internet o	

libros/etcétera///
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?
E: Pienso primero en lo que voy a hablar/ pienso digamos/como:::la idea de lo que quiero mostrar/y ya después/ eh:::cuando haya dado la idea/pues ya después empiezo a dar los argumentos//de porqué esa idea//y:::amplificar el tema/ ser muy explícito y muy puntual en lo que quiero decir///
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?
E: Qué fases[se pregunta] yo creo que eso:::digamos:::no es que no sé como explicarlo//es que digamos:::digamos la primera fase es tener:::tener la idea principal/como que tener:::digamos:::como lo que yo quiero hablar y quiero dar a mostrar/ya después de que tenga la idea principal:::yo creo que va a ser más fácil uno poder desenvolverse en ella//va ser como más:::o sea/ va incurrir mucho la idea principal//eh:::incurrir mucho la idea principal/para uno poder seguir desempeñándose en el tema///
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Lo leo dos veces/siempre/ siempre lo leo dos veces como para de pronto:::aclarar de pronto:::mirar si lo que estoy diciendo es claro//y no estoy:::de pronto diciendo:::una idea y al final resulto diciendo otra//entonces como que trato de:::mirar más bien en qué errores estoy cometiendo/y por eso es mejor leerlo siempre que uno termina de leer/de escribir/ es mejor leerlo varias veces para no::://para de pronto mirar signos de puntuación/o:::de pronto aclarar las ideas que uno:::más tenga como confusas/digámoslo así///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Yo creo(x)pues lo primordial/lo primordial la idea/ la idea tenerla clara//y:::lo demás/yo creo que también es:::los respectivo a:::los signos de puntuación//yo creo que los signos de puntuación también le dan vida al texto//sí:::entonces como que si uso:::tengo un buen manejo de ellos como que también voy a:::a aclarar lo que estoy diciendo///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Yo creo que lo que más:::yo creo que la mayor dificultad que presento:::es en los signos de puntuación/digamos:::yo me doy cuenta es:::digamos:::cuando leo y veo que no tengo los signos de puntuación bien como que::://son muy importantes/no:::porque ellos también como que le ayudan a uno a conceptualizar lo que uno quiere decir//y digamos como que:::de ahí que(x) o sea/ los signos de puntuación/ o sea/ abarca mucho en eso//y si digamos ten(x)tengo la idea pero:::no tengo los signos de puntuación pues como que también la estoy embarrando//por ese lado///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: La verdad sí/la verdad sí porque:::yo la verdad antes/de como de pronto empezar un texto/y ya digamos:::a medida que vamos avanzando como que uno tiene más idea de lo que uno quiere dar a conocer//no:::// y más digamos:::de pronto con un tema/de pronto que uno no conozca/y uno de pronto en el fondo quiere ya mostrar:::otra idea pero no tiene también al mismo tiempo idea de lo que está

hablando/o sea es confuso//porque digamos/a uno le dan un tema y si uno no sabe entonces uno:::como que empieza a meter ya como:::cosas que no van al tema//entonces/digamos//a medida que uno va avanzando acá:::acá en esto/uno se da cuenta de ese:::de otras pautas// y uno aprende a ser de pronto más claro y más preciso con lo que quiere:::demostrar//en el colegio yo:::como que:::de pronto escribir:::no/no/pero en lo que nos implicaban mucho/yo creo que nos daban más base era digamos en la lectura//de cómo uno leer cuando está en signos de puntuación/y:::cosas como esa//pero ya en el momento de redactar si no teníamos como tal profundidad//

11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?

E: Yo creería que de pronto:::intensificar las horas//yo creo que intensificando las horas de:::una materia como que ayuda mucho//digamos en este caso:::a esta altura hay mucha gente que:::siendo profesional no:::no saben redactar muy bien//y yo creo que eso también va/digamos en el caso de la universidad//como la intensidad horaria que le hayan metido:::digamos a una materia tan importante como es:::digamos en este caso lectura y escritura//yo creo que repercute mucho eso//el tiempo o:::la frecuencia con la que uno lo vea//

INFORMANTE 6 Duración de la entrevista: 8'56	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: femenino Edad: 22 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: tres Jornada: diurna	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	E: eh:::como plasmar las ideas que yo tengo/lo que yo siento/lo que yo:::pienso:::muchas veces escribo cuando estoy triste/cuando estoy contenta/también/eh:::le escribo a mi mamá/a mis hermanas/entonces::: pienso que escribir es como:::em:::salirme un poquito de muchas cosas/de mis problemas/ de mis cosas buenas/malas/y:::muchas veces escribo:::em:::como:::no sé cómo llamarlo/como:::textos/poemas/no sé/depende mi estado de ánimo/// PR: ¿le gusta escribir?E: sí me gusta/no leo mucho porque a veces siento que me pierdo pero:::entonces:::sí me gusta escribir//
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	E: Um:::para mí/por la cuestión de de(x) de pronto:::/para mí escribir es como yo me expreso//entonces:::si yo me expreso bien/voy a escribir bien//y:::pues me pasó un caso muy curioso/pues porque en mi colegio la profesora de español era:::pues ya como:::se le cruzaban los cables por así decirlo/entonces no fue como muy:::muy como muy profesora// era como más:::hagan lo que ustedes puedan/hagan lo que quieran y ya//y:::eh:::pues yo antes hice un técnico/ [corrige]un tecnólogo y:::cuando empecé a trabajar fue complicado/para escribir un correo/yo trabajaba en un área donde:::era gente que salía de las mejores universidades//entonces:::enviar un correo sin una coma/sin saberlo redactar/para mí al principio fue muy difícil//de cualquier proceso aprendí/ de todo me fue muy bien/mi punto ahí/fueron los correos//de como redactarlos/cómo dar una información/pues muchas veces me tocaba hacerme pasar por mi jefe//porque ella no estaba/y:::<u>hacer los correos</u>/ entonces:::muchas veces me tocaba escribirlos/y:::ver y analizar y analizar/y:::entonces:::ahí era como/como-///
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	E: En:::cuando:::de pronto a veces que estoy disgustada con mi hermana/entonces:::como que le escribo// me queda mucho más fácil escribirle:::porque cuando le digo las cosas me pongo como:::como :::no sé:::/ sentimental y no sé qué decirle/me tiembla la voz/entonces:::entonces prefiero escribirle al:::al celular/ y hablar con ella por medio del celular cuando estamos disgustadas//y:::y a mi mamá/sí a mi mamá///
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	E: Que tengo <u>tantas</u> cosas por escribir:::que no sé cómo ordenarlas//no sé si lo que escribí de últimas:::iba:::en el principio del texto/o:::en el medio/entonces:::esa es como:::como:::mi dificultad///

5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?
Consulta fuentes/primeramente me informo//y::: <3>de pronto sacar eh:::como:::ideas ir sacando:::saco las ideas pero:::pero:::realmente no las organizo sino que:::digo:::bueno de lo que saqué/ de lo que consulté/creo que esto es lo más importante y ahí:::empiezo a:::a escribir///
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?
E: Pues:::yo primero:::eh:::como que miro en internet/eh::: de pronto:::si me dejan una tarea/o:::algo así/como ver de qué se trata/o:::si es relacionado a algún tema/ver de qué se trata y leer:::y como:::y estar como un poquito más al nivel/ al nivel de:::del trabajo que me dejaron//y ahí sí de esas ideas que tomo de las páginas de internet/entonces ahí empiezo como a redactar mi texto///
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Lo leo/lo leo dos veces/casi siempre/pero entonces:::a veces:::pienso que está bien y vuelvo y:::vuelvo y lo leo y digo:::no/ le falta como una coma/o a veces digo:::no sé dónde ponerle la coma/o empiezo a escribir/a escribir/a escribir/y yo digo:::si alguien lo va a leer/va a leer de corrido y no va a saber cómo:::o sea/no va a tener un descanso en una coma/en un punto/entonces:::a veces es como:::dónde le pongo una coma/dónde le pongo un punto seguido/dónde le pongo:::un punto aparte///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Yo creo que:::el tema que voy a escribir//sí:::digamos nos mandan algún tema/un texto/entonces me debo informar muy bien para:::pues para no escribir cualquier cosa/y que el texto tenga:::tenga como una conexión sobre lo que me mandaron a escribir///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: De que yo a veces digo:::será que si me va a entender:::lo que yo quiero:::o sea:::lo que yo estoy expresando ahí/por lo mismo que tengo tanto que:::tengo tanto en la cabeza/ que no sé cómo ponerlo/o:::a veces:::se me olvida una palabra/entonces como que:::me bloque y pienso y pienso en esa palabra/y digo:::si la escribo de esta manera de pronto:::lo va a interpretar de o:::tra/o a veces me gusta:::como que:::si está mi hermana entonces le digo lea esto/y:::y dígame si está bien/ o:::cómo le parece/si entendió o no entendió/pero cuando estoy sola me toca a mí/entonces yo digo:::pues como yo lo escribí/yo lo entiendo//pero no sé si la otra persona me va:::me va a entender///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Por mi colegio:::no/pero:::pues aquí:::sí/y por lo del trabajo:::entonces::: me acuerdo de esos correos que yo enviaba/como ella me decía [se refiere a su jefe] no/es que pone buenos días/y aquí empieza como el saludo/el trabajo me creo la necesidad de aprender/y:::yo vuelvo y digo como que:::que tal que yo vuelva a un trabajo así//que me toque enviarle un correo a un vicepresidente/yo:::yo digo a veces como:::cómo le voy a enviar un correo a un vicepresidente/y que él diga:::bueno:::esta acabo de salir de la universidad/cómo me está enviando un correo/entonces:::sí me parece como:::como importante el tema y:::por eso me gusta:::me gustó la clase de los puntos y las comas/porque:::ahí es donde yo muchas veces/yo me:::me estanco///
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?

E: Eh:::um:::no solo en la clase de lectoescritura/sino en las demás clases/porque:::muchas veces es:::es:::que no:::/o sea hacemos el texto/pero no se finan como mucho en:::en los puntos/en las comas/sino en cómo hicimos el texto y si respondimos las preguntas que estaban ahí en ese texto//entonces:::uno lo hace/o sea/yo lo hago ahorita en lecto [lectoescritura] porque:::yo digo:::bueno/me piden los puntos/me piden las comas/y en los otros pues igual/yo empiezo a escribir/a escribir/y no estoy como centrada si está correctamente los signos de puntuación/como:::tampoco:::o sea/ a veces se me dificulta/entonces yo digo:::si se la pongo acá entonces puede quedar mal/si se la pongo allá::: también puede quedar mal/entonces es ahí donde yo digo:::bueno:::aquí sí se justifica una coma porque ya/pero otros no:::entonces yo digo:::será que le pondo la coma/ será que no se la pongo//entonces es ahí como::-//

INFORMANTE 7 Duración de la entrevista: 5'54''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: femenino Edad: 19 años Semestre: segundo semestre Estrato socioeconómico: tres Jornada: diurna	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Pues:::para mi escribir es como expresar/lo que uno siente:::<3>es:::como:::eh:::pues es importante para la vida/ porque si uno no sabe escribir/ es-//PR: ¿le gusta escribir? E: sí señora/sí me gusta escribir/escribo cosas que como se me vienen a la mete o:::o digamos:::antes escribía en un diario lo que me pasaba/digamos::: (incomprensible)//	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Eh:::es importante porque:::eh:::pues:::digamos administración de empresas es muy relativo a exposiciones/que cartas/ que:::-/entonces si uno no sabe redactar/algo/ pues queda muy mal/igual la ortografía/como como que también cuenta mucho porque uno no da a entender lo que realmente se quiere decir//	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Eh:::cuando me pasa algo como:::como muy alegre/o:::o algo así muy triste/escribo como para desahogarme//	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: Um:::algunas veces la redacción/pues que me toca volver a releer/para:::redactar bien las cosas/la ortografía//	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Pues primero pienso que:::que voy a escribir/de qué se va a tratar mi escrito/y:::ya empiezo como a recopilar información/que es cuando ya empiezo a hacer el texto//o:::lo que tenga que hacer//	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	
E: Pues primero la convicción/saber qué quiero escribir/eh:::si es como muy técnico:::entonces investigar/qué tengo que escribir/y:::ya pues paso a hacer un borrador/ o:::algo y luego lo redacto/y:::lo dejo pasar un tiempo/como dos o tres días/lo dejo pasar sin leer y lo vuelvo(x)lo vuelvo a:::a releer pues para uno(x)pues para uno tener como:::más fresca la mente y poderlo redactar mejor//	
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?	
E: Um:::cuando termino de escribir un texto qué hago[se pregunta]procuro entregárselo a alguien para que lo lea//	
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?	

E: Um:::tener en cuenta:::eh:::la redacción/eh:::que tenga buena ortografía/que se dé a entender lo que uno quiere decir//y:::y ya//
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Pues:::yo creo que la idea/tener claro sobre lo que voy a escribir/hay temas sobre los que no sé mucho eh:::entonces es difícil//
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Desde el colegio:::no/en el colegio en el que estaba no era muy bueno/en todas las materias que dictaba y:::y no nos ponían a escribir seguido//en la clase de español nos ponían a leer un libro y ya/era como lo típico y:::y pues veíamos sílabas y:::/y ya eso era como:::muy superficial//
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: Como:::como hacer que los estudiantes escriban:::como textos para publicar/como incentivarlos/pues:::sería bueno//

INFORMANTE 8 Duración de la entrevista: 5'28''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Contaduría Pública Sexo: femenino Edad: 16 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: dos Jornada: diurna	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Para mí escribir yo creo que es una forma de expresarse/eh:::o sea/ de cualquier cosa/que uno quiera/escribir es una manera de expresarse///PR: ¿le gusta escribir? E: sí me gusta escribir/ pues digamos que no lo hago muy seguido/pero:::cuando:::digamos:::me gusta el tema/sobre el que quiero escribir:::sí me gusta//	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Yo creo que es importante escribir:::digamos:::pues en lo que llevo aquí en la universidad:::yo creo que:::es muy importante dar una muy buena información a los:::/ sí/ a las personas// y si uno no escribe bien pues creo que se van a confundir y de pronto no entienden/digamos los balances que uno les dé no:::no los van a entender//entonces yo creo que escribir es una buena forma para que:::para que las personas entiendan pues toda la información financiera//	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Eh:::pues digamos que aquí en la universidad/muy constantemente/ se escribe/ y:::en lo personal/de pronto:::no mucho/de pronto cuando hay una ocasión especial/cuando se hace algo para alguna persona/ahí escribo//	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: De pronto sino trato bien el tema/o sea/ como las ideas/porque no sé sobre:::o sea/ no:::no conozco bien el tema entonces no sé desarrollarlo bien//creo que esa es una de las dificultades que más:::-y:::de pronto la organización de las ideas//	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Primero:::organizarme/organizar pues:::el sitio donde trabajo pues siempre:::no me gusta distraerme//y:::averiguar sobre lo que voy a escribir/y ya como hacer un borrador primero que todo//y después ya pasarlo a computador/o si es a mano pues:::redactarlo de la mejor manera y:::leerlo/varias veces//	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	
E: Yo creo que primero como una introducción/o sea/ sab(x)[saber]sobre qué se va a hablar siempre/y:::el desarrollo/y las conclusiones/que es importante//también creo que eso es lo básico/con lo que siempre me he guiado//un inicio/un desarrollo y una conclusión//	

7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Lo leo/muchas veces//sí/ porque siempre se encuentran fallas/de ortografía o:::de comas//entonces:::vuelvo y lo leo y lo leo hasta que:::tenga como sentido///
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Eh:::tener un diccionario/eh:::saber sobre el tema/ um:::qué más:::como las:::que las ideas estén bien cuadradas//es muy importante porque yo creo que es lo:::que hace que el tema el el(x) el escrito quede bien hecho///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Um:::de pronto:::pues:::los conectores/que quede bien como con sentido el:::el texto//eh:::también/podría ser:::es que//a veces pues uno//uno no:::o sea/ lee sobre lo que va a escribir/pero al momento/uno no tiene:::o sea/digamos el léxico/de uno es muy básico/y creo que pues hay que aumentarlo para:::para que o sea/no quede tan:::tan ahí///
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Hasta el momento:::creo que tengo el básico//pero me gustaría:::sí aprender más/ porque siempre el vocabulario de uno es como muy básico/y aprender a expresarse no solo para escribir//sino para alguna exposición o eso creo que es muy importante///
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: Um:::no sé/de pronto los concursos/en el colegio donde yo estaba/creo que los concursos de:::hacer cuentos y:::eso para que aparecieran en el periódico/eso era buen ejercicio para que los estudiantes se motivaran a:::a escribir///

INFORMANTE 9 Duración de la entrevista: 6'88''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: femenino Edad: 20 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: tres Jornada: diurna	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Escribir:::pues:::escribir es expresar/ aunque::: escribir:::pues no lo tengo tanto como una pasión/lo:::lo tengo no más como:::hacerlo lo necesario/no veo como la necesidad de escribir en todo momento/entonces:::-//PR: ¿le gusta escribir? E: pues no:::no es <u>tan fundamental</u> para mí//lo hago cuando toca/pero no es que sea mi hobby/por decirlo así//	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Bueno/cero que:::que el escribir también puede abrir varias puertas/no solo:::o sea/más que todo en:::en:::en como las ideas que uno tiene nuevas/por decirlo así/uno lee y escribiendo puede sacar nuevas ideas/nuevas palabras/nuevos conocimientos que:::que de pronto pueden ayudar//en algún momento para la actividad que se esté realizando///	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Personales/ cuando:::/hace como dos años llevaba como unas notas/de lo que:::había hecho bien en mi vida/ de lo que había aprendido/pero perdí esa costumbre/entonces:::ya hoy en día no lo hago y:::ahora lo hago solamente cuando toca/realmente///	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: Tal vez se me presenta la dificultad en lo que son la ortografía que llevan algunas palabras/y:::yo creería que lo más:::lo más significativo es eso/las tildes///	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Cuando voy a escribir el texto:::bueno/obviamente pues(x)como uno tiene que escribir sobre lo que sabe y si uno no está bien informado:::lo que escribe no va a quedar bien redactado/entonces:::no sé/leer aunque sea un poco para tener:::nuevas ideas aparte de lo que uno ya sabe/y:::hay sí escribir///	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	
E: Pues como dije antes:::leer para saber del tema/y:::yo creo que ya//Eh:::buscar información/empezar a producir el texto/y leerlo/o sea/ yo:::cuando escribo considero muy imp(x)o sea:::me parece importante el:::el leer lo que estoy escribiendo//y lo leo/lo puedo leer hasta cuatro veces/para poder:::ver que es coherente lo que estoy escribiendo///	
7. PR: Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?	
E: eso siempre lo he hecho/ lo leo/para ver si:::o sea/ para ver si tiene como sentido/y si queda algún	

error/modificarlo/ cambiar una palabra por otra que:::en el momento uno encuentre más adecuada/y ya/leerlo//
8. PR: ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Pues como dije antes/ se me hace que lo esencial es estar bien informado//si uno elige un tema/escribir/lo que más pueda acerca de ese tema/y:::como:::explicarlo de la forma adecuada/escribiéndolo//con palabras que:::no sé/que uno se sienta cómodo escribiéndolas///
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Tal vez/tal vez el no:::el no:::el no especificar lo que piden/digamos piden escribir acerca de un tema/y uno escribe sobre lo que uno sabe/y en el momento uno no tiene como las:::los medios para:::informarse acerca de más sino sobre lo que uno sabe//y tal vez eso no:::responda a lo que le están preguntando/más que todo eso/como el no saber mucho de cierto tema/se le dificulta a uno de pronto expresarse/tanto escribiéndolo como hablándolo//
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Eh:::realmente en el colegio/lo que:::lo que era español/no se dedicaban tanto a lo que era la escritura/sino le enseñaban a uno como lo básico/lo:::lo esencial digamos para sobrevivir ante:::situaciones que se le pudieran presentar a uno en la vida/pero:::pero que/pero:::era más como al saber organizar las frases o:::ls palabras digamos cuando uno quería hablar en pasado/cuando uno quería:::hablar en un futuro///
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: Bueno/ yo considero que por lo menos esta:::este tipo de materias eh:::es muy importante/porque realmente uno/entra a estudiar administración como en mi caso y cree que:::lo más importante va a ser lo que son los cálculos/los números/ que más:::contabilidad/entonces es a lo que uno más se enfoca/pero realmente:::no solo para la carrera sino para la vida es:::importante saber escribir/saber hablar/saber usar las palabras adecuadas eh:::-///

INFORMANTE 10 Duración de la entrevista: 6'46''	
<u>Datos sociodemográficos:</u> Programa: Administración de Empresas Sexo: masculino Edad: 19 años Semestre: segundo Estrato socioeconómico: tres	
1. PR: ¿Qué significa para usted escribir? ¿Le gusta escribir?	
E: Pues considero que escribir es fundamental/porque nos permite comunicar::expresar nuestras ideas/mediante::la escritura/a las demás personas/ya que::digamos para algunas personas no es tan fácil comunicar sus ideas/de forma oral/entonces::prefieren hacerlo de forma escrita/entonces abre como un canal de comunicación con esas personas///PR: ¿le gusta escribir? E: la::la verdad no mucho/pero::considero que es que debe ser importante/escribir y tener una buena escritura y una buena redacción//	
2. PR: ¿Por qué es importante escribir en su campo de conocimiento?	
E: Como es administración de empresas/siempre hay que estar en constante::uso de informes/de::de documentos/y esas cosas que permitan::a las demás personas de un organización económica/eh::por deci(x) que comprendan nuestras ideas///	
3. PR: ¿En qué situaciones personales o académicas escribe?	
E: Considero que actualmente/la mayoría de personas escribimos/gracias al uso de la tecnología porque::todo el mundo manda mensajes de texto/entonces uno::es una forma de estar constantemente usando la escritura//en el ámbito académico/cuando se requiere hacer un documento/un escrito/un ensayo/o cualquier trabajo que nos::que nos coloquen en la universidad///	
4. PR: ¿Qué dificultades se le presentan en el momento de escribir un texto?	
E: En el momento de escribir/principalmente/eh::la redacción/porque uno dice::bueno voy a escribir/entonces uno saca un borrador/escribo::listo/ y::y después uno lee y uno dice como::no esta idea no concuerda con esta otra/entonces::venga la arreglamos/no sé qué/y después la ortografía/porque como casi no escribo/entonces::mi ortografía no es buena//y::el uso de los puntos que::es fundamental///	
5. PR: ¿Qué hace cuando va a escribir un texto?	
E: Primero si::si yo conozco el tema pues::como dije/hago un borrador/sino/pues lo principal es saber::de qué voy a escribir/entonces::porque si es de un tema cualquiera/entonces buscar ese tema/en libros/internet/diferentes fuentes como para tener una idea y uno decir::bueno/ya sé sobre qué voy a escribir/entonces voy a defender esto y esto//entonces ahora sí voy a escribir// y hago el ensayo y luego/como dije/reviso/a ver si concuerda o no concuerda/entonces::lo voy arreglando detalles///	
6. PR: ¿Qué fases implica para usted el proceso de escritura?	
E: Averiguar sobre el tema al cual voy a tratar/eh::sacar mis ideas/plantear un	

borrador/y:::irlo:::arreglando/a medida que:::lo voy escribiendo//entonces ir corrigiendo los errores que tenga de ortografía/de redacción y de puntuación//
7. PR. Cuando termina de escribir un texto, ¿qué hace?
E: Primero que todo es leerlo/lo leo muchas veces /para:::evitar que haya cometido errores/a la hora de escribirlo//más cuando se escribe en computador porque uno cree que oprimió tal tecla pero resulta que es otra totalmente diferente/entonces cambia el sentido del texto/entonces:::revisarlo varias veces//es más/incluso cuando uno lo lee muchas veces/y lo imprime/ a ver si ya está listo y:::momentos antes de entregarlo/uno dice:::pero por qué no vi este error//de redacción si:::yo lo leí varias veces//
8. ¿Qué piensa que debe tener en cuenta cuando escribe para hacerlo correctamente?
E: Eh:::considero que la ortografía/es vital para eso//eh:::tener en cuenta:::a quién le voy a escribir/eh:::los signos de puntuación/porque si meto una coma donde no va entonces:::le cambia totalmente el sentido/a lo que estoy escribiendo/y:::eso principalmente//
9. PR: ¿Qué problemas se le presentan cuando escribe un texto académico?
E: Usar la terminología/adecuada/para un texto como de ese/ de esas características/porque no puedo usar palabras que uso en el diario/sino que son un tipo de palabras mucho más técnicas//que le den como seriedad/al texto//
10. PR: ¿Cree que ha recibido la formación suficiente para escribir un texto académico?
E: Escribirlo:::sí/ que quede perfecto/perfecto/no/no creo que quede perfecto/en el colegio que le dan a uno de español y nos dan como:::cómo se escribe una oración/el ensayo/ el cuento/todo eso/también el colegio tiene una clase que era:::de lectura y ahí también nos hacían/leer textos/y de eso ir sacando como ideas principales/subrayar/todas esas cosas//
11. PR: ¿Qué estrategias considera se deberían implementar en la Facultad y en el programa para mejorar los problemas de escritura de los estudiantes?
E: Considero que:::pues la mejor forma de mejorar la escritura de los estudiantes es:::escribiendo/eso sí no hay de otra/hay que escribir/entonces sería que:::sin importar nada/la materia o la asignatura que se esté dando/exigir al estudiante que tenga:::que escribir textos/tener una buena redacción/y una buena ortografía//porque si uno no practica la escritura/pues uno:::no:::nunca va a aprender a tener una buena escritura//

Anexo 4. Rúbrica de autoevaluación

Rúbrica de autoevaluación

Objetivo: Edad: _____ Sexo: _____ Estrato social: _____ Programa: _____ Jornada: _____

Objetivo: escribir un texto argumentativo con base el tema: “la administración y la contabilidad en el desarrollo económico del país”

Marque con una X la casilla que considere responde a cada una de las preguntas planteadas en la columna de la izquierda y evalúe si su texto cumple con los criterios enunciados, en la columna de la izquierda, para la fase de revisión.

PLANEACIÓN (etapa previa)	Sí	No
Antes de escribir el texto, ¿determinó los objetivos de su escrito?		
¿Pensó en sus posibles lectores?		
¿Conocía de antemano cómo se escribe un texto argumentativo?		
Cuando escribió su texto argumentativo, ¿planteó una tesis?		
¿De acuerdo con la tesis, elaboró un plan de trabajo (esquema)?		
¿Se documentó sobre el tema que iba a tratar?		
¿Pensó en los posibles argumentos que emplearía en su escrito?		

EJECUCIÓN	Sí	No
¿Siguió el esquema que elaboró previamente?		
¿Desarrolló la tesis?		
¿Se preocupó por el orden de las ideas?		
¿Se preocupó por el uso adecuado del español?		
¿Consultó diccionarios o gramáticas al escribir el texto?		
¿Leyó su texto para ir corrigiendo inconsistencias que pudiera encontrar en lo ya escrito?		
En caso de haber usado argumentos de autoridad, ¿citó adecuadamente la fuente?		
¿Adecuó la forma y el contenido del escrito al género discursivo que estaba escribiendo?		
¿Escribió varios borradores antes de la versión final?		

Criterios	REVISIÓN			
	Categorías			
	4- excelente	3-bueno	2 -regular	1- deficiente
Formulación de la tesis	La formulación de la tesis es clara y se expresa el propósito de la misma.	Solamente se presenta la tesis.	Se presenta la tesis pero no es clara.	No se presenta la tesis.
Relación entre ideas	La relación entre ideas es clara.	Mantiene la relación clara entre ideas en la mayor parte del texto.	Algunas ideas son claras. Muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis.	La relación entre ideas es confusa.
Sustentación de la tesis	Hay razones claras y precisas que sustentan la tesis.	Hay algunas razones que sustentan la tesis pero no son lo suficientemente confiables.	Las razones que usa para sustentar la tesis son débiles y confusas.	No se sustenta la tesis.
Estructura del texto	En el texto se identifica claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión.	En el texto se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión. No obstante, no hay relación clara entre argumentos.	El texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos.	El texto no presenta ningún tipo de estructura.
Coherencia entre párrafos o entre argumentos	El texto está organizado por párrafos o argumentos que sustentan claramente la tesis.	El texto está organizado por párrafos o argumentos. No obstante, los argumentos que se usan son débiles y no se sustentan suficientemente la tesis.	El texto presenta párrafos o argumentos incompletos.	No hay en el texto coherencia entre párrafos o entre argumentos.
Citación	Se hace la citación de las ideas que no propias del autor del texto.	Algunas ideas que se incluyen no parecen ser del autor del texto. No obstante, no están citadas.	La mayor parte de la ideas que aparecen en el texto no son del autor y no están citadas.	No se consultaron fuentes. En consecuencia, no se hace uso de ningún tipo de citación.
Uso de conectores	En el texto se usan los conectores adecuados.	En gran parte del texto se usan conectores.	En gran parte del texto no se usan conectores.	No se hace uso de conectores en el texto.
Uso de los signos de puntuación	En el texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	En gran parte del texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	En gran parte del texto no se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	No se usa puntuación.
Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	Entre 0-5 errores: En el texto se hace uso correcto de la gramática y de la ortografía.	Entre 6-10 errores: Presenta algunos errores importantes de gramática y ortografía.	Entre 11-15 errores: Hay bastantes errores de gramática y ortografía.	Entre 16 o más errores: El texto presenta numerosos errores de gramática y ortografía.

Anexo 5. Rúbrica de autoevaluación del texto argumentativo

Rúbrica de evaluación del texto argumentativo

Objetivo: escribir un texto argumentativo con base el tema: “la influencia de la administración y la contabilidad en el desarrollo económico del país”.

Criterios	Categorías			
	4- excelente	3-bueno	2 -regular	1- deficiente
Formulación de la tesis	La formulación de la tesis es clara y se expresa el propósito de la misma.	Solamente se presenta la tesis.	Se presenta la tesis pero no es clara.	No se presenta la tesis.
Relación entre ideas	La relación entre ideas es clara.	Mantiene la relación clara entre ideas en la mayor parte del texto.	Algunas ideas son claras. Muchas otras son incoherentes y no aportan significativamente en la sustentación de la tesis.	La relación entre ideas es confusa.
Sustentación de la tesis	Hay razones claras y precisas que sustentan la tesis.	Hay algunas razones que sustentan la tesis pero no son lo suficientemente confiables.	Las razones que usa para sustentar la tesis son débiles y confusas.	No se sustenta la tesis.
Estructura del texto	En el texto se identifica claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión.	En el texto se presenta la introducción, el desarrollo y la conclusión. No obstante, no hay relación clara entre argumentos.	El texto carece de conclusión y no es clara la relación entre argumentos.	El texto no presenta ningún tipo de estructura.
Coherencia entre párrafos o entre argumentos	El texto está organizado por párrafos o argumentos que sustentan claramente la tesis.	El texto está organizado por párrafos o argumentos. No obstante, los argumentos que se usan son débiles y no se sustenta suficientemente la tesis.	El texto presenta párrafos o argumentos incompletos.	No hay en el texto coherencia entre párrafos o entre argumentos.
Citación	Se hace la citación de las ideas que no propias del autor del texto.	Algunas ideas que se incluyen no parecen ser del autor del texto. No obstante, no están citadas.	La mayor parte de la ideas que aparecen en el texto no son del autor y no están citadas.	No se consultaron fuentes. En consecuencia, no se hace uso de ningún tipo de citación.
Uso de conectores	En el texto se usan los conectores adecuados.	En gran parte del texto se usan conectores.	En gran parte del texto no se usan conectores.	No se hace uso de conectores en el texto.
Uso de los signos de puntuación	En el texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	En gran parte del texto se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	En gran parte del texto no se hace uso de los signos de puntuación de manera adecuada.	No se usa puntuación.
Aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua	Entre 0-5 errores: En el texto se hace uso correcto de la gramática y de la ortografía.	Entre 6-10 errores: Presenta algunos errores importantes de gramática y ortografía.	Entre 11-15 errores: Hay bastantes errores de gramática y ortografía.	Entre 16 o más errores: El texto presenta numerosos errores de gramática y ortografía.