



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y HUMANIDADES
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA

TESIS

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE 4° Y 5° NIVEL DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y HUMANIDADES DE LA-UNAP-2014.

REQUISITO PARA LA OBTENCIÓN DEL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

AUTORES:

BACH. GARCÍA DAZOUZA	María Teresa
BACH. LÓPEZ FATAMA	Iris Margarita
BACH. SOUZA SANGAMA	Tulci Regina

ASESOR (ES): Dr. OSCAR ERNESTO ACUÑA REYNA

NOVIEMBRE-IQUITOS

2015

PÁGINA DE JURADO

PRO CONCEPCIÓN OSWALDO BARTOLOMÉ

PRESIDENTE

VÁSQUEZ MESÍA MARTHA ISABEL

SECRETARIA

SAAVEDRA LÓPEZ OSWALDO

VOCAL

ACUÑA REYNA OSCAR ERNESTO

ASESOR

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre Regina por su apoyo incondicional que me da cada día, a mis profesores por las enseñanzas que nos brindaron y en especial doy gracias a Dios por la vida y la salud.

Tulci Regina Souza Sangama

Dedico esta investigación a mi padre Heli López Tello, por su apoyo incondicional en mis estudios; a mi asesor; el Dr. Oscar Ernesto Acuña Reyna por sus conocimientos y en especial a Dios, que es mi apoyo y fortaleza frente a las adversidades de la vida.

Iris Margarita López Fatama

A mi querida madre Teresa Da zouza correa por encaminarme hacia el éxito y la sabiduría para el bien de la sociedad y por el esfuerzo incondicional que me brindo para cumplir mis metas.

María Teresa García Da zouza

Agradecimiento

Agradezco a Dios por la vida, la salud y la sabiduría, a mi madre por estar siempre conmigo, a los doctores asesores Oscar Ernesto Acuña Reyna y Juan de Dios Jara Ibarra.

Tulci Regina Souza Sangama

A mis compañeras, Tulci y María, por acompañarme en esta investigación.

Iris Margarita López Fatama

Agradezco a mi querida madre por brindarme su apoyo y confianza y al profesor Oscar Ernesto Acuña Reyna por su tiempo y dedicación que nos brinda para ser un gran profesional hoy mañana y siempre.

María Teresa García Da zouza

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pag.
• DEDICATORIA	ii
• AGRADECIMIENTO	iii
• ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
• ÍNDICE DE CUADROS	vi
• ÍNDICE DE TABLAS	vii
• RESUMEN	viii
• INTRODUCCIÓN	x
• LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN DEL IIUNAP	xii
• LÍNEA Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE LA DIFCEH	xii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. El problema, la hipótesis y las variables	1
1.1.1. El problema	1
1.1.2. La hipótesis	3
1.1.3. Las variables	4
1.2. Los objetivos de la investigación	4
1.3. Justificación de la investigación.	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
2.1. Antecedentes del estudio	8
2.2. Marco teórico	8
2.2.1. El aprendizaje de la escritura como mediación cultural	8
2.2.1.1. La escritura y el desarrollo de la conciencia humana	9
2.2.1.2. De la oralidad a la escritura	9
2.2.1.3. Implicaciones pedagógicas para el aprendizaje de la escritura.	11
2.2.2. El acto de escribir.	13
2.2.2.1. ¿Qué es escribir?	15
2.2.2.2. La escritura académica	15
2.2.2.3. Escala de calificación de los niveles de escritura	15
2.2.2.4. Propiedades del texto escrito	15
2.2.2.5. Etapas de la escritura académica.	17
2.2.2.6. Tipología textual académica	17
2.2.2.7. Enfoques metodológicos de la escritura.	19
2.2.2.8. La escritura como herramienta social	20
2.2.2.9. La escritura como herramienta de aprendizaje	25
2.2.3. La escritura en el contexto universitario	26
2.2.3.1. La escritura en los ingresantes universitarios.	32
2.2.3.2. La escritura académica y las dificultades del	32

alumnado universitario.	34
2.2.4. Alfabetización académica, literacidad y letrismo	
2.3. Marco conceptual	36
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	39
3.1. Tipo y diseño de investigación	40
3.2. Población y Muestra	42
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	42
3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	42
	42
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	56
	62

ÍNDICE DE CUADROS

N°	TÍTULO	PAG.
01	La escritura como sistema de mediación semiótica	10
02	Implicaciones pedagógicas de la escritura	14
03	Estructura del ensayo	21
04	Clasificación de textos académicos	24

ÍNDICE DE TABLAS

N°	TÍTULO	PAG.
01	Tabla N°1 La escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	45
02	Tabla N° 2 Cuadro comparativo de la coherencia textual, superestructura, cohesión textual y progresión temática de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	45
03	Tabla N° 3 Cuadro comparativo del estilo, léxico, intertextualidad y normas ortográficas de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	46
04	Tabla N°4 Logro porcentual de indicadores de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

N°	TÍTULO	PAG.
01	Gráfico N°1 La escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	46
02	Gráfico N° 2 Cuadro comparativo de la coherencia textual, superestructura, cohesión textual y progresión temática de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	48
03	Gráfico N° 3 Cuadro comparativo del estilo, léxico, intertextualidad y normas ortográficas de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.	50
04	Gráfico N°4 Logro porcentual de indicadores de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014	52

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal de determinar el nivel de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.

El presente estudio pertenece al enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Se utilizó el diseño descriptivo simple O_{x1}

La población estuvo conformada por 24 estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.

La muestra fue el número total de la población.

Para medir el nivel de escritura académica de los estudiantes sujetos de la muestra se utilizó una prueba de desempeño.

Se parte de la siguiente hipótesis principal: La mayoría de estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014, alcanzan un logro de escritura académica en Proceso, los resultados lo corroboran: 46% en el 4° nivel y 45% en el 5° nivel.

Los resultados demuestran que un porcentaje considerable de estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades-2014, no logran el desarrollar niveles de escritura académica que les posibilite enfrentar con mediano éxito las tareas académicas que demanda el ámbito universitario.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana evidencian serias dificultades en el manejo de la comunicación escrita. Se hace más notorio cuando, por razones académicas tienen que hacer una exposición oral, sobre todo argumentativa, y cuando deben producir un texto escrito con las exigencias propias del contexto universitario.

Escribir es una tarea cotidiana de cualquier ciudadano y profesional, sin embargo, cuando se habla de escribir en ámbitos disciplinares específicos parece que esta actividad se convierte en un gran desafío, más aun si la pensamos en relación a los cambios que se vienen generando en la sociedad del conocimiento, en las formas de gestionar socialmente el saber (Monereo y Pozo, 2003).

La idea acerca de un aprendizaje acabado de la escritura en educación básica se ha planteado como una falsa creencia a partir de la necesidad de adquirir conocimientos y estrategias de escritura específicos para la educación superior, que permitan a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus disciplinas (Carlino, 2003 y 2006).

La adquisición de estos conocimientos y estrategias no se realiza de manera espontánea y en solitario (Carlino, 2003); sin embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades necesarias para producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

Esta situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en estudiantes de pregrado como de posgrado, por ejemplo: en la construcción de argumentos propios y en la revisión (corrección) del texto creado (Arnoux, Carlino y otros, 2005; Miras y Solé, 2007).

Los textos académicos que circulan por las aulas universitarias presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen, lo cual les exige a los alumnos

poner en marcha operaciones intelectuales de alto nivel de abstracción (Benvegú, 2001).

Si se conoce cuál es el nivel de escritura académica de los estudiantes de los últimos niveles de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, se podrá desarrollar políticas institucionales para mejorar las deficiencias escriturales de los estudiantes de Lengua y Literatura y, además, podría ser un punto de partida para evaluar el desarrollo de esta habilidad en las diferentes carreras de la Facultad.

El estudio fue descriptivo y se utilizó el diseño descriptivo simple. Se aplicó una prueba de desempeño para medir el nivel de escritura académica.

La presente tesis está estructurada en cinco capítulos.

El capítulo I está constituida por el planteamiento del problema, en la que se trata el problema, la hipótesis y las variables, así como los objetivos y la justificación de la investigación.

El capítulo II está constituida por el marco teórico, en la que se trata los antecedentes del estudio, el marco teórico y conceptual en la que se sustenta la investigación.

El capítulo III está constituida por la metodología, en la que se trata el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento y análisis de datos de la presente investigación.

El capítulo IV corresponde al trabajo de campo en donde se hace uso de los instrumentos de investigación, de recopilación de datos, análisis e interpretación de cuadros y la prueba de hipótesis, así como la discusión a partir de los resultados obtenidos.

Finalmente, el capítulo V en la que se trata de las conclusiones y recomendaciones que se obtienen a partir de los resultados de la presente investigación.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS DE INVESTIGACIÓN DE LA UNAP

- Integrar disciplinas en la perspectiva de articular la enseñanza con investigación y proyección social, dirigida a solucionar problemas sociales y ambientales más urgentes.

LÍNEA Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN DE LA DIFCEH

- Desarrollar la investigación básica, científica y tecnológica en las ciencias de la educación y humanidades al servicio de la región y del país.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema, la hipótesis y las variables

1.1.1 El problema

Los estudiantes de especialidad de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana evidencian serias dificultades en el manejo de la comunicación escrita. Se hace más notorio cuando, por razones académicas tienen que hacer una exposición oral, sobre todo argumentativa, y cuando deben producir un texto escrito con las exigencias propias del contexto universitario.

Escribir es una tarea cotidiana de cualquier ciudadano y profesional, sin embargo, cuando se habla de escribir en ámbitos disciplinares específicos parece que esta actividad se convierte en un gran desafío, más aun si la pensamos en relación a los cambios que se vienen generando en la sociedad del conocimiento, en las formas de gestionar socialmente el saber (Monereo y Pozo, 2003).

La idea acerca de un aprendizaje acabado de la escritura en educación básica se ha planteado como una falsa creencia a partir de la necesidad de adquirir conocimientos y estrategias de escritura específicos para la educación superior, que permitan a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus disciplinas (Carlino, 2003 y 2006).

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica o superior (Carlino, 2003), no se realiza de manera espontánea y en solitario; sin embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades necesarias para producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

Esta situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en

estudiantes de pregrado como de posgrado, por ejemplo: en la construcción de argumentos propios y en la revisión (corrección) del texto creado (Arnoux, Carlino y otros, 2005; Miras y Solé, 2007).

Si bien resolver consignas de lectura y escritura son tareas habituales en la universidad, estudios en el campo (Carlino, 2003, 2005) ponen en evidencia que afrontar estas tareas implica dificultades importantes para los estudiantes. Acercarse a la lectura de nuevos formatos discursivos y a la escritura propia de un área disciplinar se convierte en un reto importante que les presenta una realidad muy distante de aquella a la que estaban acostumbrados en niveles educativos previos.

Los textos académicos que circulan por las aulas universitarias presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen, lo cual les exige a los alumnos poner en marcha operaciones intelectuales de alto nivel de abstracción (Benvegú, 2001).

Si se conoce cuál es el nivel de escritura académica de los estudiantes de los últimos niveles de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP, se podrá desarrollar políticas institucionales para mejorar las deficiencias escriturales de los estudiantes en las diferentes carreras de la Facultad.

Para tal efecto, se plantean las siguientes interrogantes:

1.1.1.1. Problema General:

¿Cuál es el nivel de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?

1.1.1.2. Específicos:

- ¿Cómo es la coherencia textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es la superestructura textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es la cohesión textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es la progresión temática textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es el estilo de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es el léxico de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es la intertextualidad de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- ¿Cómo es el uso de las normas ortográficas en la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?

1.1.2. La hipótesis

La mayoría de estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014, alcanzan un logro de escritura académica en Proceso.

1.1.3. Las variables

VARIABLE DE INTERÉS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	ÍNDICE
Escritura académica	Son escritos disciplinares y profesionales que expresan el dominio de las convenciones lingüístico-discursivas con las cuales se vehicula el saber propio de una disciplina de estudio.	Es la capacidad que aplica el estudiante cuando usa la lengua escrita en forma adecuada a la situación, al contexto, teniendo en cuenta la coherencia y cohesión textual, la progresión temática de las ideas, superestructura del texto, léxico, el estilo, la intertextualidad y ortografía.	Logro destacado 30-26 Logro previsto 25-21 Logro en proceso 20-15 Logro en inicio =< 14

1.2. Los objetivos de la investigación

1.2.1. General:

Determinar el nivel de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.

1.2.2. Específicos:

- Analizar la coherencia textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Analizar la superestructura textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?
- Analizar la cohesión textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Analizar la progresión temática textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Analizar el estilo de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Analizar el léxico de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Analizar es la intertextualidad de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.
- Alizar el uso de las normas ortográficas en la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desarrollar la habilidad de escribir tiene un valor formativo muy especial. El acto de escribir contribuye de manera muy importante a la formación de un pensamiento organizado y a la construcción de conocimientos. El que aprende a escribir se apropia de una de las herramientas intelectuales más significativas porque en su desarrollo intervienen una serie de operaciones mentales complejas que hacen del individuo un ser con capacidad de transformar su realidad en beneficio de todos. Ningún otro proceso del pensamiento ayuda a desarrollar un modo de pensar tan complejo (Caldera, 2002). De esta manera, escribir es una herramienta fundamental para el aprendizaje crítico de los estudiantes.

En lo que se refiere a las exigencias de la comunicación escrita, su importancia en los contextos académicos está fuera de toda duda. No solamente mediante la comunicación oral se difunde las investigaciones sobre tal o cual tema, sino también mediante la comunicación escrita a través de revistas especializadas. El desarrollo de la comunicación escrita permite al estudiante reflexionar sobre lo que lee, habla y piensa.

En última instancia esta capacidad es la que con mayor precisión revela el nivel de desarrollo intelectual que adquieren los estudiantes, por lo que el presente estudio se justifica desde el aspecto:

Teórico: porque a partir de los resultados se pretende generar un debate de la forma cómo se aborda el desarrollo de la escritura en la universidad en general y la Facultad de Educación en particular, teniendo en cuenta que es una herramienta principal para generar procesos cognitivos de orden superior.

Metodológico: Los resultados podrían servir para enfrentar de manera transversal el desarrollo de la competencia escrita, planteando métodos y técnicas que garanticen que los estudiantes se apropien de esta herramienta intelectual, así también para establecer políticas

institucionales para la formación y el perfeccionamiento docente en materia didáctica.

Práctico: Es importante reconocer que, estos procesos deberán incluir también la reflexión sobre las variables didácticas relacionadas con las formas de organizar el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De este modo, estos espacios de formación pueden fortalecer las competencias de los docentes para plantear innovaciones en su práctica educativa, que les permitan además reflexionar sobre la situación que tienen y apoyar en ella la práctica que desean construir (Briones, 2001).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Bañales, G. (2010) en su estudio “Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual”, concluye que “además de las contribuciones teóricas y metodológicas señaladas, este estudio también tiene implicaciones para el ámbito educativo.

En nuestro estudio analizamos el papel que tiene el nivel de conocimiento de que disponen y los procesos de regulación que emplean los estudiantes en la calidad de los textos expositivos de comparación y contraste que producen.

Los resultados de nuestro estudio indican que los estudiantes de ambos niveles de conocimientos en términos generales tienen diversos problemas en la gestión de los procesos de escritura académica referidos a los aspectos de organización macro estructural y retórica de las ideas, pero también en los procesos de comprensión y síntesis de la información, implicados inevitablemente en este tipo de tareas.

Por su parte, Espejo, C. (2006), en su investigación descriptiva “Informe de investigación elaborado por los estudiantes universitarios” analiza algunas de las estrategias retóricas empleadas por alumnos universitarios de tres diferentes áreas, al redactar la sección “Conclusión” de los artículos de investigación.

Sus resultados revelan que los distintos movimientos retóricos relevantes para una investigación evidenciaron un conocimiento disímil de las convenciones del género informe. Las razones parecen relacionarse con la dificultad para expresarse de manera más formal así como el diferente nivel de formación de los estudiantes.

De igual relevancia son los aportes de Harvey, A.M. (2005), Harvey y Muñoz, D. (2006), Núñez, P. (2004) y Núñez y Espejo (2005), quienes

indagan en las características y los estilos de las comunidades discursivas en las cuales se producen los textos académicos.

Los hallazgos de las autoras revelan que los estudiantes tienen conciencia del valor formativo de los informes académicos. Asimismo, textos académicos como los informes cumplen una función evaluativa preponderante en la formación superior. Los hallazgos evidencian que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura no son sólo cognitivas, sino parte de prácticas sociales de grupos determinados de personas.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. El aprendizaje de la escritura como mediación cultural

2.2.1.1. La escritura y el desarrollo de la conciencia humana

La idea de que la lengua escrita ha transformado la consciencia humana porque permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos, nos ha llevado a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje; profundizando en algunos modelos teóricos del proceso de escritura, como en el de Rosenblatt (1988) y en el de Smith (1982). Así como también en las teorías sobre el pensamiento y el lenguaje de Vygotsky (1977) y Luria (1984).

Smith (1982), en cierta forma plantea algo parecido a Rosenblatt. Parte de la especificación de las intenciones, es decir, se trata de especificar lo que queremos decir al escribir algo, tener claras las ideas que queremos decir. Como Smith lo plantea, la especificación de las intenciones es un proceso dinámico, que se realiza a través de la interacción entre nuestro pensamiento y el texto que va apareciendo ante nuestros ojos.

Por esa razón, el texto nos puede llevar a cuestionar lo que pensamos, a aclarar y organizar ese pensamiento. A medida que confrontamos nuestras ideas con el texto, cuando revisamos si lo escrito dice

realmente lo que queríamos decir, se va construyendo el significado y así la escritura se convierte en un proceso de aprendizaje.

En Rosenblatt y Smith, encontramos una explicación sobre cómo la escritura se transforma en un proceso de aprendizaje, es decir, cómo es que la escritura permite la elaboración y transformación de conocimientos. Sin embargo, las investigaciones de Vygotsky y de Luria nos ofrecen una explicación psicológicamente más completa sobre la escritura como proceso de aprendizaje y como instrumento de desarrollo del pensamiento (Valery, 2000).

Vygotsky nos ayuda a comprender, no sólo cómo la escritura puede ser una experiencia de aprendizaje, sino cómo es que la escritura estructura la conciencia humana (ver Cuadro No.1). Para ello nos centraremos en cinco puntos fundamentales de la teoría de Vygotsky:

Cuadro N° 1 **La escritura como sistema de mediación semiótica**

- **Activa y posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas**
 - Estructura los procesos cognitivos.
 - Permite el paso del razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual.
- **Instrumento semiótico**
 - Función de comunicación y diálogo inter-intra.
 - Crea contexto.
 - Tiene función epistémica (significado y sentido)
- **Proceso de adquisición**
 - Proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente.
 - Se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros.
 - Se realiza en contextos escolares específicos.

2.2.1.2. De la oralidad a la escritura

Los procesos psicológicos superiores, que son los procesos específicamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente (Vygotsky, 1979).

Así, el lenguaje oral es adquirido por todos los individuos que pertenecen a una cultura, en primer lugar, porque los seres humanos estamos biológicamente preparados para ello, y en segundo lugar, porque el habla se adquiere por el hecho mismo de participar en la vida social.

Sin embargo, no sucede lo mismo con el aprendizaje de la lengua escrita, pues para ello es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación. Obviamente, no todos los miembros de una sociedad adquieren el dominio del lenguaje escrito y por eso, la alfabetización de sus miembros representa una meta para las sociedades alfabetizadas. La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica.

Desde esta perspectiva, el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no sólo las palabras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación (Valery, 2000).

Además, porque en el lenguaje oral la situación contextual es inmediata y las motivaciones son compartidas por los interlocutores; ellas se crean y se transforman en el curso de la conversación. “Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido, la situación dinámica se hace cargo de ello” (Vygotsky, 1979, pp. 137-138).

Por el contrario, las motivaciones para la escritura, son más abstractas y están más distanciadas que en el lenguaje oral de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito las situaciones hay que crearlas, lo

que implica una separación de la situación real, una descontextualización, es decir, el lenguaje escrito, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico, por ello Vygotsky considera que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción.

En Vygotsky (1977), la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y autodirigido hacia objetivos definidos previamente. Durante este proceso la acción consciente del individuo estará dirigida hacia dos objetos de diferente nivel. Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización.

Por ello, la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita.

Según Luria, “El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (p.189).

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que introducidas en una función psicológica, como el pensamiento por ejemplo, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres

humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento (Valery, 2000).

La mediación semiótica facilitada por la escritura crea las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje. De esta manera, la escritura en tanto que es una actividad conscientemente dirigida, nos ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, la escritura nos permite la expresión de ideas y sentimientos, que podemos comunicar y compartir con los otros a través del tiempo y del espacio.

2.2.1.3. Implicaciones pedagógicas para el aprendizaje de la escritura

Asumir las concepciones planteadas líneas arriba sobre la lengua escrita, repercute en la visión que el docente tenga de sí mismo y en el planteamiento de la acción educativa (ver Cuadro No. 2). Es decir, si consideramos que los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, se nos plantea el problema acerca de la competencia del docente como lector y escritor, y acerca de la visión que tenga de sí mismo. Las concepciones del docente sobre la lengua escrita y sobre el proceso de su adquisición, se reflejan en las concepciones que sobre ella se hagan sus alumnos.

Por esta razón, el docente dentro de esta perspectiva teórica, debe, por una parte, comprender que la escritura es un proceso dialéctico, ya que el avance en la adquisición de la escritura implicaría el avance en la adquisición de la lectura, en el lenguaje oral y por ende el enriquecimiento del lenguaje interior; lo que significaría en definitiva, un avance en el desarrollo de la consciencia del ser humano. Por otra parte, estar consciente del papel de la mediación con signos e instrumentos, en el proceso ideas y compartir vivencias y experiencias.

En esta situación se produce el encuentro de diferentes modos de ver al mundo, lo que enriquece a cada uno de los participantes y ofrece además, la oportunidad al diálogo entre diferentes consciencias, a la expresión de ideas y sentimientos, a su toma de consciencia y al desarrollo del lenguaje oral (Valery, 2000).

Cuadro N° 2 **Implicaciones pedagógicas de la escritura**

- **Aprendizaje de la escritura**
 - Apropiación de un instrumento construido socialmente: lengua escrita
 - Situación de comunicación y diálogo con otros.
 - Contextos educativos específicos
- **Docente**
 - Competencia como lector y escritor
 - Comprensión de la escritura como un proceso dialéctico
 - Consciencia del papel de la mediación:
 - Social
 - Signos
 - Instrumentos

En este contexto, es decir, dentro de esta situación de comunicación real, se hace necesaria la definición clara de la tarea, como primer paso en el proceso de escritura, debido a que ella incluye la definición del tema de la composición escrita y de la estructura del texto que será producido. De allí que en este momento es importante la discusión sobre el tema de la composición. El tema seleccionado puede ser producto de una lectura previa, o de una situación conocida por todos los participantes. Esta discusión grupal, orientada por el docente, ayuda en la generación de las ideas y en la determinación del punto de vista del escritor.

En conclusión, la acción del docente durante el proceso de adquisición de la escritura, tiene la característica de una participación activa, capaz de conducir al estudiante a vivir y a experimentar el proceso de composición escrita con todas sus dificultades y gratificaciones, a comprenderlo y a tomar consciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Valery, 2000).

2.2.2. El acto de escribir

2.2.2.1. ¿Qué es escribir?

Responder a la pregunta ¿qué es escribir? es una tarea que, entre otras, encaró la Psicología Cognitiva. Los aportes de Flower y Hayes (1996) en este sentido implican un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas para pensar el acto de escribir como un proceso. Este proceso contempla a su vez un conjunto de subprocesos mentales que coadyuvan a la producción textual, tarea que comprende tres fases: la planificación, la elaboración y la revisión del texto.

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo. Escribir no es transcribir lo que el texto dice. Cassany, (1999) señala que saber escribir es la capacidad que aplica el estudiante cuando usa la lengua escrita en forma adecuada a la situación, al contexto, teniendo en cuenta la coherencia y cohesión textual, la progresión temática de las ideas, superestructura del texto, léxico, el estilo, la intertextualidad y ortografía.

2.2.2.2. La escritura académica

La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes.

No obstante, estos textos no solo se elaboran dentro de la comunidad científica sino que también el género integra los textos que se difunden en ella, que circulan allí aunque quizá no hayan sido originados en el seno académico. Es decir, el emisor del texto es un especialista en un área

disciplinar concreta y sus destinatarios, generalmente, también son especialistas o semiespecialistas en la misma disciplina del autor.

El objetivo principal del discurso académico es comunicar un descubrimiento científico. Sin embargo, este no es el único propósito, también debe convencer sobre la legitimidad e importancia científica de ese hallazgo (Ramírez, 2007). Así, las funciones del texto académico son tanto informar cómo convencer. Por esta razón, las principales tramas textuales son la expositiva y la argumentativa.

De todos modos, el discurso académico no deja de **pretender la objetividad**. Pero no como un contrapunto al propósito de persuasión, sino al contrario con un profundo convencimiento de los argumentos. Es decir, cuanto más desprovisto de carga subjetiva, más potencial de convencimiento logra un texto. Se trata de hacer que el lector suponga que ha tenido un encuentro genuino con una verdad objetiva ante la que no tendrá más remedio que aceptar.

Más precisamente, el carácter objetivo se logra a partir de la descontextualización del texto y, particularmente, la desagenticación. Tal como establece Montolío, E. (2000), el discurso académico busca la descontextualización del texto para convertir su contenido en una verdad científica con validez universal y no sometido al contexto. A su vez, la autora señala los siguientes recursos lingüísticos que manifiestan el carácter objetivo del texto:

- Uso de un léxico preciso y elaborado;
- abstención de la anteposición de adjetivos valorativos;
- uso de conjunciones subordinantes y, en general, de elementos que expliciten las relaciones de significado que mantienen las oraciones y las partes del texto entre sí (...);
- utilización de un conjunto de mecanismos lingüísticos destinados a objetivar... (Montolío, 2000: 155).

2.2.2.3. Escala de calificación de los niveles de la escritura académica

Para efectos de este trabajo de investigación se ha tomado como referencia la escala de calificación propuesta por el Ministerio de Educación (2009), con sus respectivas adaptaciones de acuerdo al nivel y la exigencia que demanda la educación universitaria.

Nivel	Escala	Descripción
Logro destacado	30-26	Es escribe un texto académico ensayístico en la que se evidencia un manejo solvente y muy destacado de la coherencia, la cohesión y la superestructura textual; la progresión temática y el estilo original, teniendo en cuenta la intertextualidad y el uso adecuado del lenguaje y normas ortográfica.
Logro previsto	25-21	Es escribe un texto académico ensayístico en la que se evidencia un manejo aceptable de la coherencia, la cohesión y la superestructura textual; la progresión temática y el estilo original, teniendo en cuenta la intertextualidad y el uso adecuado del lenguaje y normas ortográfica.
Logro en proceso	20-15	Es escribe un texto académico ensayístico en la que se evidencia que está en camino de lograr un manejo aceptable de la coherencia, la cohesión y la superestructura textual; la progresión temática y el estilo original, teniendo en cuenta la intertextualidad y el uso adecuado del lenguaje y normas ortográfica.
Logro en inicio	=<14	Es escribe un texto académico ensayístico en la que se evidencia que conoce algunas características del texto pero muestra dificultades para redactar con coherencia y cohesión textual, no diferencia la superestructura textual; no se observa una progresión temática, un estilo original, ni tiene en cuenta la intertextualidad y el uso adecuado del lenguaje y normas ortográficas.

2.2.2.4. Propiedades del texto escrito

Pérez, M. (2000:222) refiere las siguientes propiedades del texto escrito:

Coherencia textual

Es la propiedad del texto que se refiere a la posibilidad de configurar una unidad global de significado, gracias a la organización y secuenciación de los enunciados, siguiendo algún tipo de estructura o plan textual; se define en la estructura profunda del texto. Opera en el nivel superficial del texto y corresponde al uso explícito de recursos lingüísticos para establecer los nexos entre enunciados. Uso de pronombres, conectores, correferencias, son algunos de estos recursos”.

Superestructura del texto

Expresa que es la forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Textos científicos (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).

Progresión temática

Señala que la progresión temática se refiere al seguimiento y control de un eje temático a lo largo del texto y a la delimitación semántica de unidades lingüísticas que corresponden a subtemas.

Estilo

Considera que es la apropiación y dominio de diferentes tipos textuales y diferentes registros de lengua en un estilo que se diferencia de los demás.

Léxico

Considera que el léxico “se refiere a la selección de un tipo de lenguaje en atención al interlocutor del texto, a una intencionalidad y a un contexto comunicativo.

Intertextualidad

Son los “vínculos que se establecen en la producción de textos, es decir cuando se toma información de distintas fuentes, o se establecen relaciones más o menos explícitas con otros textos.

Cohesión textual

Cassany, D. (1999: 319) manifiesta que es la propiedad del texto mediante la cual se establece una relación manifiesta entre diferentes elementos del texto. Esta relación refleja desarrollo informativo del texto, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas”.

Normas de ortografía

Es la utilización adecuada de las reglas ortográficas para lograr un buen nivel de escrito: como el uso de mayúsculas, tildación, puntuación.

2.2.2.5. Etapas de la escritura académica

El Ministerio de Educación del Perú (2003:22) señala tres etapas en la producción de textos y son:

La planificación

Corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la forma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de las estrategias más convenientes para la planificación del texto.

La textualización

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre ortografía, la sintaxis y la

estructura del discurso. En otras palabras, la textualización es el proceso de convertir nuestras ideas, sentimientos y emociones en lenguaje escrito.

La revisión

Orientada a mejorar lo producido en la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que se necesitan mejorar.

2.2.2.6. Tipología textual académica

Artículo de investigación

El artículo de investigación consiste en la presentación de resultados de una investigación científica. Por esta razón, "...el tema del artículo de investigación resulta siempre muy específico. Tal especificidad redundante en que la formulación explícita del tema suele consistir en una construcción nominal relativamente extensa y compleja." (Adelstein y Kuguel, 2005: 56).

El artículo de investigación busca informar y persuadir. En el caso de la segunda de las funciones, se debe convencer al lector de la importancia y la validez de los resultados de investigación (Adelstein y Kuguel, 2005: 33). Así, la información expuesta en el artículo está al servicio de sostener la validez científica de la hipótesis y los resultados presentados.

Ensayo

El ensayo como tipo textual es difícil de caracterizar dada la diversidad de textos que suelen caer bajo esta denominación. Sin embargo, puede decirse que se caracteriza por la presentación de un tema desde una interpretación personal con rigor argumentativo. Por este motivo es un género que permite cuestionar, ampliar o revisar puntos de vistas anteriores. Estructuralmente comprende los apartados: introducción,

desarrollo y conclusión, a través de los cuáles se presentan la hipótesis, la tesis y la síntesis.

Siguiendo a García, R. (2004), (Cuadro N° 3) cada una de las partes del texto presenta la siguiente información:

Cuadro N° 3

Estructura del ensayo

INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	CONCLUSIÓN
Planteamiento de un tema	Ampliación del tema a través de explicaciones y ejemplificaciones	Expresión de una idea cierre
Planteamiento de un interrogante	Explicación y ejemplificación del interrogante	Solución del interrogante
Antecedentes del tema	Descripción del desarrollo actual del tema	Indicación del futuro que posee el tema en cuestión
Definición de términos	Descripción, explicación y crítica de los diferentes modelos que tratan el concepto	Proposición de nuevos términos o integración razonada a términos existentes
Planteamiento de un problema	Explicación y ejemplificación del problema	Solución del problema o final abierto, para llamar a la reflexión a los lectores
Señalamiento de una tesis	Proposición de una Antítesis	Inferir una síntesis superadora de la lucha de contrarios

Dado su objetivo de presentar una interpretación personal sobre un tema elegido a través de la presentación y comprobación de una tesis, la trama textual por excelencia es la argumentación. La exposición,

como el resto de las tramas textuales que pudieran presentarse, lo hace en función de la argumentación.

Informe de estado del arte o antecedentes de la cuestión

El informe es un tipo textual que tiene el objeto de comunicar información para ser evaluada o analizada por otros (Bosio, 2005).

El objetivo central de este tipo de informe es reportar los resultados de un proceso de búsqueda de antecedentes sobre un tema seleccionado. Por tal motivo, la trama textual predominante es la expositiva. La presentación del estado del arte implica la realización de una síntesis de todo lo leído. Así, el texto debe presentar las ideas principales concernientes a la temática con una estructuración lógica dada por el autor del informe. Para realizar esta organización, el autor puede servirse de los puntos comunes tratados por las distintas fuentes.

Monografía

La monografía es el tipo de género académico utilizado como sistema de evaluación por excelencia en las universidades e incluso en el colegio secundario. Tal como su nombre lo indica, consiste en elaborar una investigación, con distinto grado de profundidad, sobre un solo tema. Además, se espera que una monografía presente el tema con cierta originalidad en cuanto al recorte bibliográfico y al tipo de análisis que se realiza.

La investigación presentada en este tipo textual consiste principalmente en el relevamiento de la bibliografía disponible sobre un tema, es decir, la elaboración del estado de la cuestión. Una vez realizado este, se espera que el autor produzca un análisis crítico del *corpus* bibliográfico trabajado.

Por otro lado, la monografía puede introducir una hipótesis a ser defendida a lo largo del texto, por lo cual la trama textual predominante es argumentativa. Dicha hipótesis brinda una perspectiva de análisis al

corpus seleccionado y permite encontrar un orden, disposición para lo que se quiere expresar. Finalmente, la hipótesis para ser correcta debe poder ser demostrada, es decir, su demostración no debe resultar ni en un imposible ni en una obviedad.

En cuanto a la extensión, lo más habitual es que las monografías tengan entre diez y cuarenta páginas, dependiendo del nivel de formación que esté cursando el autor (Ramírez, 2007) y del tema seleccionado. Así, en el caso de monografías que presenten un estado de la cuestión, la monografía concluirá cuando el objeto de análisis haya sido abordado exhaustivamente. En el caso de las monografías con hipótesis, su extensión dependerá de la demostración de la proposición afirmada.

Dada su naturaleza de instrumento de evaluación, la función principal de la monografía es "...*informar* sobre los conocimientos del autor sobre un tema determinado y las técnicas de investigación (...). Menos importante es la función de *comandar* o directiva: introducción, títulos, subtítulos, resúmenes, señales tipo gráficas y lingüísticas guían al lector en la interpretación que el autor quiere que se de en su trabajo." (Ejarque, 2005: 222). Dadas dichas funciones las tramas textuales principales de la monografía son la expositiva y la argumentativa.

Proyecto de investigación

El proyecto de investigación es un documento que describe los objetivos, la fundamentación y las acciones a realizar respecto de un proceso de investigación. Es decir, su función es describir aquello que es planificado. Generalmente, el proyecto es elaborado para presentarse ante un docente o institución para ser aprobado y comenzar el proceso de investigación. Por esta razón, debe explicitar con toda claridad qué se pretende hacer. Para lograr dicha claridad es recomendable que el proyecto esté pensado desde la lectura de un tercero. Asimismo, se deben incluir datos de factibilidad: cronograma y

distribución de actividades, acceso real al campo, recursos físicos y tecnológicos, recursos humanos, recursos económicos.

Como en el resto de los tipos textuales del género académico, las tramas textuales predominantes son la expositiva y la argumentativa. Como nota distintiva, los proyectos de investigación deben prestar especial atención a obedecer requisitos de claridad, concisión, coherencia y plausibilidad.

Siguiendo a Andrade, M. (2009), se presenta (Cuadro N° 4) una clasificación de textos académicos:

Cuadro N° 4
Clasificación de textos académicos

Función del lenguaje	Tipo de texto discursivo	Tipo de texto funcional	Producción de textos académicos en la universidad
Cognitivo	Transaccional	Científicos, académicos legales	Artículos: revisión y científicos Ensayos Ponencias Proyectos de investigación Monografías Tesis Actas Cartas Memorandos
Comunicativo 2.2.2.7. E	Interaccional	Expositivos informativos Descriptivos Argumentativos Explicativos	Apuntes clase Fichas Comentarios Resúmenes/Síntesis Reseñas Artículos de opinión Editoriales/ Informes/Pruebas Noticias
Estético	Literario	Narrativos Poéticos Dramáticos	Crónicas/Cuentos/Novela Poesía/Versos/Diálogos Monólogos

2.2.2.7. Enfoques metodológicos de la escritura

Cassany, D. (1990:13) expresa que pueden distinguirse tres enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita y son:

- **Enfoque basado en la gramática:**

Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, y luego se traspasa y adapta para la enseñanza de la escritura en lengua 2. La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua.

- **Enfoque basado en las funciones**

Nace en el contexto de la enseñanza de una lengua 2 y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa. Según este punto de vista, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas.

- **Enfoque basado en el proceso**

Hallazgos encontrados por investigadores significó el reconocimiento que, para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto.

FLOWER (1985) citado por CASSANY D. (1999) elabora una serie de pasos para componer un texto, y son:

Paso 1: Explorar el problema retórico.

Paso 2: Hacer un plan de trabajo.

Paso 3: Generar ideas nuevas.

Paso 4: Organizar las ideas.

Paso 5: Conocer las necesidades de tu lector.

Paso 6: Transformar la prosa de escritor en prosa de lector.

Paso 7: Repasar el producto y el propósito.

Paso 8: Evaluar y corregir el escrito.

Paso 9: Corrección de los conectores y de la coherencia.

2.2.2.8. La escritura como herramienta social

Jurado, F. (2001) señala que la escritura, a través de su historia, ha estado determinada por dos extremos: como forma de poder y como forma de democratización; como forma de poder, porque las leyes están reguladas por la escritura de alguien o de un grupo y porque quien sabe escribir está en condiciones de manipular a otros; como forma de democratización, porque ejercer la escritura y, por supuesto, vivir la lectura, posibilita establecer relaciones intelectuales con alguna igualdad y, por lo tanto, estar en condiciones para la concertación y para reconocer las diferencias ideológicas con los demás; democratización porque la escritura y la lectura presuponen el acceso al saber universal y, con ello, la comprensión de los fenómenos sociales y políticos.

La escritura, al igual que la lectura, es considerada una práctica social porque forman parte de la trayectoria cultural, la cual evidencia cómo el individuo se ha relacionado con la sociedad. La escritura es un instrumento poderoso en la potenciación del pensamiento, por cuanto implica un razonamiento muy fino y un modo de obrar cauteloso y ponderado con las palabras. Es

paradójico, sin embargo, que hoy cuando la educación escolarizada ha arrojado a índices amplios de la población, la escritura y la lectura no hayan logrado sus efectos en la formación de un ciudadano crítico y comprometido con un determinado proyecto social. Esto significa que se ha alfabetizado pero no se ha formado para leer y escribir y, en consecuencia, para actuar con criterio. Es decir, las personas han sido alfabetizadas pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso de la lectura y la escritura.

Al referirse a la escritura, Quiles, M^a. C. (2009) se refiere que es un hecho social, una destreza que nos introduce en el mundo alfabetizado y que nos abre las puertas de la integración. Diariamente convivimos con multitud de mensajes acompañados por la palabra escrita. Es cierto que la oralidad preside la mayor parte de las interacciones entre los hablantes, pero también lo es que la relevancia de los espacios reservados para la escritura la convierten en una destreza fundamental.

Mientras hablamos, las acciones más cotidianas nos ponen en contacto con ella de un modo casi inconsciente; la lista de la compra, las anotaciones en nuestra agenda, los carteles informativos que observamos a nuestro alrededor o el envío de un mensaje de texto a través del teléfono móvil son un ejemplo del papel que la escritura representa para los hablantes. Se trata de momentos que implican el uso escrito de la lengua con un marcado carácter coloquial y lúdico en el que solemos movernos con soltura. Cuentan estas tipologías textuales con una carga creativa muy interesante, al igual que otras muchas surgidas con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, según mencionaremos más adelante.

Ahora bien, existen otros contextos mucho más formales que exigen un uso comunicativo amoldado a pautas discursivas con un mayor grado de elaboración y planificación.

Son situaciones que nos hacen más vulnerables y nos llevan a buscar una respuesta que explique ese miedo al papel en blanco. Ese papel en blanco supone un reto para nuestra capacidad de trasladar el pensamiento mediante discursos donde la coherencia, la cohesión y el principio de adecuación – entre otros– se establecen como requisitos insalvables, cuyo tratamiento didáctico no debiera pasarse por alto en el ámbito escolar. La tan arraigada tradición gramatical puede llevarnos a pensar que, en el momento en que los escolares reproducen las letras sobre un papel y son capaces de construir estructuras sintácticas coherentes para la transmisión de un mensaje, demuestran haber alcanzado el manejo de la escritura.

Sin embargo, ésta sería una concepción restringida y sesgada; lo cierto es que el desarrollo de la escritura forma parte de un proceso que, iniciado con la lectoescritura en el tramo infantil, ha de superar la mera transcripción y descodificación de un sistema representado por signos gráficos. Un sentido amplio de la escritura nos lleva mucho más allá, desde un carácter estrictamente informativo a la capacidad de crear con las palabras desde una dimensión estética.

Si partimos de esta perspectiva, enseñar a escribir será una tarea unida a todos los aspectos relacionados con el engranaje del discurso en sus distintas manifestaciones y niveles de uso.

Lograr la gramaticalidad de los enunciados es un objetivo básico e incuestionable pero, como docentes, nuestra labor entraña superar este pilar que, por ser el más visible, muchas veces nos pareciera ser el único. Autores como Wittgenstein (Fernández: 2008) o Vygotsky (2000) habían determinado la conexión entre pensamiento y lenguaje; nuestros pensamientos no se organizan solos en un espacio propio, sino acompañados del lenguaje.

Estas formas de prácticas de escritura ha originado que el manejo adecuado de la composición escrita sea uno de los pilares más débiles por parte de los escolares que llegan a la etapa universitaria con grandes lagunas ante los ejercicios de redacción, exposición o síntesis, entre otros; en la mayoría de los casos se trata de estudiantes que vienen arrastrando el peso de una educación lingüística sin prácticas constructivas en favor de una escritura creativa y estética, alejada del desarrollo de mecanismos que les ayuden a aplicar el principio de adecuación en sus usos discursivos.

Cuando tratamos de transmitirlos mediante la palabra -sea oral o escrita- la forma de organizar los discursos va a resultar determinante para que nuestros mensajes sean entendidos por el receptor del modo en que nosotros queremos que nos entiendan (Reyes, 1994).

Y en toda esa configuración intervienen factores como la disposición de las ideas – coherencia-, los elementos formales – la cohesión a través de marcadores o los signos de puntuación-, la adecuación al nivel de formalidad o las pautas de estilo y los elementos pragmáticos, aspectos sobre los que hemos de insistir en la práctica educativa de los distintos tramos para garantizar la formación eficaz de los usuarios.

La tan arraigada tradición gramatical, que hasta ahora persiste en la enseñanza de la lengua hace que no se reconozca la efectividad del enfoque funcional y comunicativo, reflejándose en una enseñanza de la lengua basada en el conocimiento de sus estructuras y combinaciones; a pesar de algunos esfuerzos por situar en el centro de la actuación docente el código escrito, lo cierto es la escritura como contenido educativo se convertía casi siempre en la realización de prácticas gramaticales. La práctica docente seguía enfatizando los contenidos en vez del desarrollo de la competencia lingüística.

Mientras los escolares callaban y escribían el principal objetivo para la educación lingüística era la reflexión sobre el idioma, de forma que todos los aprendizajes se orientaban al conocer, frente al dominar que plantean en la actualidad los parámetros curriculares. Hemos asistido durante mucho tiempo a un sistema para el que las palabras han sido un objeto de análisis en lugar de hacer del uso, en este caso de forma gráfica, su principal cometido. Idea ésta que ha persistido incluso cuando los cambios curriculares denotaban una ruptura con tales concepciones, cuando los diseños oficiales y la práctica educativa parecieran andar por caminos muy distantes.

Por lo tanto, la escritura no es sólo una actividad cognitiva, sino también un fenómeno social sobre el cual los integrantes de una comunidad desarrollan ideas y pensamientos compartidos. Un modo de comprender la naturaleza del fenómeno de la escritura es acceder al mundo representacional de las ideas y percepciones que ella provoca en quienes emprenden la tarea de producir un texto de envergadura como es la tesis de licenciatura.

Bañales, G. (2010) en su estudio “Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual”, concluye que “además de las contribuciones teóricas y metodológicas señaladas, este estudio también tiene implicaciones para el ámbito educativo.

Como la universidad busca formar personas para que se desenvuelvan preferentemente en el mundo laboral, este representa el espacio que articula la formación escolar y la formación profesional. El objetivo de los estudios universitarios consiste, por un lado, en favorecer la inmersión en el espacio académico y, por otro, preparar a los estudiantes para el adecuado desempeño en el mundo laboral. Desde esta perspectiva, los estudiantes universitarios requieren aprender tanto las materias relacionadas con los campos disciplinares

específicos de su formación como aquellas que son necesarias para desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral. Por lo tanto, a los estudiantes les corresponde leer y escribir para comprender las disciplinas que son la base de su formación para luego, en las carreras que otorgan título y grado, producir textos típicos que les serán exigidos en el ámbito profesional (Carlino, 2005; Parodi, 2010).

Estamos de acuerdo con Cassany (2005; 2009), Zavala (2009) y Narvaja de Arnoux (2009) con la idea de que leer y escribir son prácticas sociales producto de un propósito social. En este marco, la escritura se entiende como una actividad más compleja que el mero dominio del código como una actividad motora. Los autores están de acuerdo en que escribir en cualquier esfera de la vida es una acción en la que se reproducen sociales roles vinculados a instituciones.

En este marco, leer y escribir adquieren valores que se rigen por relaciones de poder. Cuando escribimos asumimos un rol como autor y configuramos un lector que es parte de una comunidad. En la universidad precisamente la actividad de escribir una tesis de pregrado representa el paso necesario para la obtención de un título y/o un grado. Para llevar a cabo esta tarea, los escritores o autores de las investigaciones necesariamente requieren adoptar las convenciones escriturales de su comunidad.

Hablar del origen y la naturaleza social del lenguaje escrito, de su carácter social, tiene al menos tres consecuencias: la primera, sería reconocer que la lengua escrita, además de ser producto de una sociedad y expresión de una cultura en un momento histórico determinado, esconde tras de sí la historia de esa sociedad y de su lenguaje como forma de realización de la actividad psíquica individual y como representación de su mundo.

Por lo que los seres humanos, al apropiarse de estos instrumentos o signos que conforman la lengua escrita, se están apropiando, consciente o inconscientemente, del resultado de esa evolución histórica y realizando, o convirtiendo, el complejo proceso del pensar, aún no claro para el propio sujeto, en una comunicación inteligible.

La segunda consecuencia es que la lengua escrita como sistema semiótico, es social en el sentido de que se usa para fines sociales. Su función primaria es que se utiliza para la comunicación entre los seres humanos. En este sentido, la lengua escrita como los demás instrumentos de mediación, sirve para influir sobre los demás al expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y al comunicar nuestros puntos de vista. Dentro de esta perspectiva teórica, el lenguaje escrito, como instrumento de mediación semiótica, implica un diálogo permanente con la palabra de otros y con enunciados de otros. El escritor responde - apoyando, ampliando o contradiciendo al eco de otras voces que están explícitas o implícitas en su propia voz. Así mismo, al tomar en cuenta la audiencia, el escritor espera una respuesta, una comprensión o una interpretación de su texto. El escritor responde y será respondido; con su texto pasa a integrar un eslabón más en la cadena de resonancias dialógicas.

Y por último tiene que ver con el proceso de su adquisición, el cual podríamos definir como un proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente; se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros y se realiza, como ya lo hemos explicado, en contextos educativos específicos.

2.2.2.9. La escritura como herramienta de aprendizaje

La escritura como eje didáctico transversal y transdisciplinario para cualquier universitario, permite evidenciar el proceso de aprendizaje, las reflexiones, los cuestionamientos y las nuevas

propuestas que plantean los discentes a la hora de manifestar sus avances en el conocimiento; en el momento de organizar las ideas y plasmarlas en un papel o una pantalla. Así, la escritura entra a formar parte de la triada lectura-escritura-educación y se urde de manera inseparable al sistema de formación de los estudiantes; porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir, hoy en día, los medios audiovisuales e informáticos en el proceso educativo, la lectura y la escritura, todavía son los recursos didácticos más utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2009).

Las investigaciones sobre la temática, demuestran que la deficiencia de esta habilidad incide en el fracaso escolar así como en la formación de profesionales e investigadores incompetentes. Ello se demuestra en las múltiples investigaciones y proyectos que las instituciones de educación superior vienen realizando para abordar el problema (Ascun y Redlees, 2007).

Por consiguiente, es necesario desarrollar en los estudiantes universitarios la capacidad para comunicar su pensamiento en textos cortos y largos, mediante la utilización de estrategias cognoscitivas propias del aprendizaje significativo, tales como:

- Lograr el dominio y manejo lingüístico de sus educandos.
- Potenciar la relación hacia la escritura.
- Desarrollar la competencia cognitiva.
- Desarrollar los procesos críticos.
- Educar y formar para la vida.

Una demanda fundamental que la sociedad a los sistemas educativos en general es que los aprendizajes sean de calidad, en ese sentido Aguerrondo, I. (1999), afirma que son infaltables el logro de las altas competencias en expresión escrita. Saber describir, analizar, comparar, es decir saber exponer con precisión el pensamiento por escrito. No es posible participar activamente

en la vida de la sociedad-mundo si no se es capaz de manejar signos, símbolos, datos, códigos, manuales, directorios, bibliotecas, archivos. Para ser productivos en el trabajo hay que saber operar equipos computarizados y para hacerlo se necesita precisión en el lenguaje escrito.

2.2.3. La escritura en el contexto universitario

Benvegú, M. (2001) al referirse a la escritura en la universidad sostiene que escribir en la universidad es diferente de escribir en la escuela o en cualquier ámbito. En primer lugar existen propósitos generales con los que se suele escribir en la universidad y que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación, su reconstrucción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o su reorganización en función de la proyección social. En este sentido la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes, de modo de permitirles su plena integración a la comunidad científico académica. En segundo lugar, son los propósitos particulares con que se suele escribir en la universidad, ligados a las actividades académicas concretas y en las cuales se cristalizan los propósitos generales. En tercer lugar, es necesario prestar atención a lo que se escribe en la universidad.

Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido sino relativas al modo de organización lógica del área al que pertenecen. Por lo tanto, los textos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión.

El ámbito académico viene regulado por un contexto formal en el que surgen múltiples situaciones de comunicación de las que los alumnos y alumnas son partícipes. A ellas han de hacer frente para lograr el éxito en distintos niveles. Por un lado, en cuanto a la superación de todas las materias y, por otro, en lo que se refiere a la proyección laboral. La transmisión de los aprendizajes en todas las disciplinas se edifica fundamentalmente a través del texto escrito; sin ir más lejos, los exámenes suponen un modelo de discurso académico extremadamente formal, además de los trabajos de investigación, las memorias finales, los comentarios de texto e incluso las exposiciones de clase que se sustentan sobre un guion o planificación escrita. A estas tipologías hemos de sumar otras modalidades de discurso escrito usadas por los alumnos en ese intercambio docente discente y que, si bien debieran seguir manteniendo un carácter formal en cuanto al registro y la disposición textual, pierden esta perspectiva y se impregnan de coloquialidad en la mayoría de los casos (Quiles, 2009).

2.2.3.1. La escritura en los ingresantes universitarios

Día a día, aumenta la conciencia de que los estudiantes que ingresan en la Universidad arrastran, en el ámbito de las competencias lingüísticas, serias deficiencias, carecen de algunas herramientas imprescindibles y no disponen de conocimientos claros y sólidos. No se trata sólo de las insuficiencias lingüísticas que consideramos generales, sino de que es necesario alcanzar un nuevo nivel, ya que en la formación superior se les exige leer y escribir de una forma muy diferente a la que estaban acostumbrados y con bibliografía y tareas muy distintas.

El ingreso en los estudios universitarios supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva, la académica, la que, a su vez, según la carrera elegida, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas. El estudiante se encuentra sometido, entonces, a realizar actividades y evaluaciones propias de la disciplina

y el campo elegidos en los que debe insertarse. De este modo, para poder hacer frente a la información variada, cada día más abundante, manejarla con eficiencia y dar respuestas funcionales dentro de la interacción comunicativa, los estudiantes universitarios deben alcanzar un dominio pleno de la lectura comprensiva y de la producción textual.

2.2.3.2. La escritura académica y las dificultades del alumnado universitario

En los contextos universitarios y profesionales se espera habitualmente que los estudiantes cuenten con los conocimientos y habilidades de composición necesarias para escribir textos académicos y/o técnicos de manera efectiva (Castelló, 2007). Desde hace décadas, la investigación en escritura ha puesto de manifiesto que la producción efectiva de un texto ajustado a las demandas de una situación comunicativa, a menudo requiere por parte de los estudiantes un dominio considerable de conocimientos del tema (McCutchen, 2000), además del uso de procesos de regulación de la composición escrita, principalmente de planificación y revisión del escrito (Castelló, 2009). Sin embargo, a pesar del ingente número de trabajos que se han ocupado de ambos aspectos, la influencia del nivel del conocimiento previo del tema y de los procesos de regulación de la escritura en la calidad de los textos, así como las relaciones entre estos factores han sido poco investigadas en estudiantes universitarios.

Tejerina y Sánchez (2009) señalan que la práctica docente universitaria enfrenta a aprendices con distintas situaciones comunicativas con un grado de formalidad superior a las cotidianas. En ellas la configuración de los discursos exige una elaboración más compleja y cuidada. Entra en juego la capacidad de selección de aquellos usos que distan de lo coloquial y necesitan amoldarse a una mayor riqueza textual. En esta dirección, los trabajos empíricos realizados en torno a esta cuestión (Quiles, 2007) demuestran que las destrezas del alumnado no siempre consiguen alcanzar este dominio y son muy frecuentes las marcas que, desde la oralidad, trasladan a la composición escrita. Y es que “es la

competencia comunicativa el saber que el usuario lingüístico aplica para confeccionar mensajes no sólo gramaticales, sino también correctos, adecuados y eficaces en los acontecimientos comunicativos en lo que se enrola” (Gutiérrez, 2001). En este sentido, el peso de las fórmulas ortográficas y la caracterización de los discursos modernos –entendiendo por éstos los surgidos a partir de las TICs–, hacen perder la esencia de lo que los antiguos maestros de retórica y, posteriormente, los manuales de literatura llamarían el bien decir.

El Escribir conlleva una serie de dificultades, la mayoría atribuibles, esencialmente, a la complejidad del código escrito y al carácter diferido de la comunicación. Esta comunicación en ausencia del receptor exige que, tanto el escritor como el destinatario, imaginen a su interlocutor para adecuar su discurso.

Las dificultades de los estudiantes para acceder a los textos académicos y a las tareas de redacción suelen atribuirse a las falencias de la educación básica y secundaria y a la subsecuente carencia de conocimientos básicos para enfrentar las nuevas tareas, propia del estudiante (Carlino, 2007; Marucco, 2005). La representación de esta problemática en el imaginario de los docentes universitarios, junto con la cómoda posición según la cual estas “carencias” debe suplirlas el propio estudiante -pues ya debe asumir la responsabilidad de su proceso- crea una compleja red de aspectos problemáticos.

Es posible que si esta posición fuera válida, estuviéramos condenando al estudiante a una eterna condición de adolescencia (Skliar, 2007), en el sentido pleno del término, pues cada nivel educativo y cada disciplina comportan códigos, requerimientos y formas de hacer particulares que serían difíciles de conocer plenamente y para siempre en algún momento. De la misma forma, la alfabetización “es un proceso y no un estado” (Marucco, 2005).

Si se asume, por tanto, que la permanencia en el ámbito universitario requiere de lectores y escritores reflexivos, autónomos y críticos, y que

muchos estudiantes que ingresan en la Universidad, incluso bien motivados y competentes en diversas disciplinas, llegan desprovistos del bagaje lingüístico-discursivo y cultural deseado, se pone de relieve la importancia de facilitar los procesos de interpretación y de producción de escritos, así como la necesaria expansión de la idea de que tales habilidades pueden enseñarse y tales competencias mejorarse también en los estudios superiores. Por ello, la Universidad como institución debe asumir la responsabilidad de posibilitar el dominio de las competencias conceptuales y discursivas en la expresión oral y escrita, imprescindibles para el aprendizaje y el rendimiento académicos.

La escritura es una habilidad compleja para lo que no existen recetas mágicas, sino oficio, práctica y revisión constante. La escritura no es uniforme ni homogénea. Cada disciplina genera formas particulares de escritura, desarrolladas socio históricamente a lo largo de siglos. Denominamos género discursivo a cada uno de estos tipos de texto, oral o escrito, que pueden tener grados variados de sistematización. Y dentro de la multiplicidad de géneros discursivos (académicos, periodísticos, jurídicos, administrativos, literarios, económicos, etc.) son muchas las posibles manifestaciones. Por ejemplo, en los géneros académicos: los apuntes, el examen, el manual, el artículo, etc.

Se puede aprender a escribir y nunca se termina de aprender. Esta formación permanente hay que ligarla, como hemos señalado, al conocimiento y uso de los distintos géneros discursivos y tipos de textos, de acuerdo con las diversas profesiones y la función específica del mensaje. Un buen profesional es aquel que domina los géneros discursivos de su disciplina, el que sabe leerlos y producirlos de manera eficaz.

Una buena comunicación escrita depende esencialmente del propósito, del contexto y del lector. Como dice Cassany (2007, p. 168): “Sólo cuando tenemos claro qué queremos decir y cuando conocemos los recursos para hacerlo, sabemos elegir la mejor opción.”

2.2.4. Alfabetización académica, literacidad y letrismo

Uno de los conceptos que ha servido para explicar las disonancias entre la formación escolar y la formación universitaria, ha sido el de alfabetización académica. Este concepto refiere al “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 requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13-14).

Desde esta perspectiva, es comprensible la disonancia que se produce entre los modos de leer y escribir en el mundo escolar con las maneras exigidas en la universidad. En la universidad, los estudiantes necesitan abordar textos que presentan rasgos de polifonía y autoría diferentes a los planteados en el sistema escolar donde normalmente no expresan polémica ni autorías. Tal discrepancia puede explicar el hecho de que los estudiantes universitarios presenten serios problemas para comprender y producir textos académicos. Dichas dificultades han sido largamente diagnosticadas por diferentes autores.

Desde hace algunos años, se ha propuesto el concepto de literacidad para explicar la dimensión sociocultural del fenómeno de la lectura y la escritura. La literacidad “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, p.23).

De este modo, se trata de una idea que supera el conocimiento y manejo del código escrito para atender los objetivos sociales que mueven a los hablantes a usar la lectura y la escritura para desarrollar alguna tarea. Para los investigadores (Cassany, 2005; González, 2009) la literacidad tiene un sentido más amplio que el de alfabetismo, pues incluye los aspectos del código de la lengua, los géneros discursivos, los roles del autor y del lector, las formas de concebir la realidad, la identidad, los valores y las representaciones culturales que emanan del uso de la lengua escrita. Por lo tanto, si adoptamos esta perspectiva de análisis no basta con estudiar la literacidad sólo desde una perspectiva lingüística, sino que además es

necesario atender a las manifestaciones que produce la interacción interpersonal a partir de lo que las personas hacen con los textos.

En la misma línea de la escritura como una manifestación sociocultural, Del Rosal, (2009), propone el concepto letrismo para referirse “al modelo de funcionamiento de los sistemas simbólicos, especialmente de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales de la lengua escrita, en la conformación de comunidades profesionales y/o científicas”, p.12).

El letrismo, según el autor, explica los procesos de configuración y los modos de comprender subjetivos que son regulados por modelos validados por una comunidad. Zavala, por su parte, agrega una expresión asociada denominada *prácticas letradas* con la que quiere expresar la relación entre las actividades y los textos, es decir, “las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita [...] maneras de leer y escribir” (Zavala, 2009, p. 26). De esta manera, leer y escribir son modos particulares de construir la realidad que sólo tienen sentido dentro de una comunidad particular. Las prácticas que cada comunidad realiza van configurando su identidad de tal modo que escribir, para el caso que nos interesa, es una actividad que se convierte en el vehículo que permite identificarse como participante de una comunidad. Para Elvira Narvaja de Arnoux (2009) el concepto de letrismo viene a superar el de alfabetización académica dado que esta idea pone mayor énfasis en la naturaleza sociocultural como fenómeno interrelacionado y no como sistemas de individuos que actúan aisladamente.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

Texto

Es una unidad lingüística comunicativa que se realiza con una finalidad determinada como parte de su función social y en una situación concreta. Está estructurado por reglas que le ayudan a mantener la coherencia.

Escribir

Actividad cognitiva y social culturalmente situada que exige, sobre todo, la representación mental de las condiciones y exigencias de una situación comunicativa en concreto para intentar resolverlas mediante el lenguaje escrito (Castelló, M. 2001).

Coherencia textual

Propiedad del texto que se refiere a la posibilidad de configurar una unidad global de significado, gracias a la organización y secuenciación de los enunciados, siguiendo algún tipo de estructura o plan textual (Pérez, 2000).

Cohesión textual

Propiedad del texto mediante la cual se establece una relación manifiesta entre diferentes elementos del texto. Esta relación refleja desarrollo informativo del texto, que se materializa en unidades sintácticas y semánticas debidamente entrelazadas (Cassany, 1999).

Progresión temática

Se refiere al seguimiento y control de un eje temático a lo largo del texto y a la delimitación semántica de unidades lingüísticas que corresponden a subtemas (Pérez, 2000).

Superestructura del texto

Es la forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto (Pérez, 2000).

Estilo

Es la apropiación y dominio de diferentes tipos textuales y diferentes registros de lengua en un estilo que se diferencia de los demás (Pérez, 2000).

Léxico

Se refiere a la selección de un tipo de lenguaje en atención al interlocutor del texto, a una intencionalidad y a un contexto comunicativo.

Intertextualidad

Son los vínculos que se establecen en la producción de textos, es decir cuando se toma información de distintas fuentes, o se establecen relaciones más o menos explícitas con otros textos.

Normas de ortografía

Es la utilización adecuada de las reglas ortográficas para lograr un buen nivel de escrito: como el uso de mayúsculas, tildación, puntuación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo:

Descriptivo: Describe fenómenos sociales en una circunstancia temporal y geográfica determinada. Su finalidad es describir y/o estimar parámetros. Se describen frecuencias y/o promedios; y se estiman parámetros con intervalos de confianza

Diseño: Descriptivo simple Ox_i

Donde O es la muestra observada

X es la variable sometida a medición (Nivel de escritura académica).

3.2. Población y muestra

Población: 24 estudiantes matriculados en el 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana Iquitos-2014.

Muestra: La muestra será el total de la población: 13 estudiantes del 4° nivel y 11, del 5° nivel, que suman 24 estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la FCEH-2014.

Método de muestreo: No se utilizó ningún método de muestreo porque la muestra de estudio está constituida por todos los estudiantes matriculados en el 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la FCEH-2014.

3.3. Técnicas/procedimientos e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Para recoger la información relevante del estudio, se utilizó la siguiente técnica con su respectivo instrumento:

Técnicas	Instrumentos
Escrita	Prueba de desempeño

La validez de contenido de los instrumentos estuvo a cargo 04 profesionales expertos en la especialidad de Lengua y Literatura.

3.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

El procesamiento se realizó mediante el programa estadístico automático SPSS, versión 21; se hizo uso del método tabular para la presentación de la información, y el análisis de los datos se realizó mediante el uso de estadígrafos de resumen así como de medidas porcentuales.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Tabla N°1
La escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.

Nivel de escritura	4° nivel		5° nivel	
	N	%	N	%
Destacado	2	15%	2	18%
Previsto	4	31%	4	37%
En proceso	6	46%	5	45%
En inicio	1	8%	0	0%
N	13	100%	11	100%

En la Tabla N° 1 se observa que sólo el 15% de estudiantes del 4° nivel alcanzan un logro Destacado; mientras que en el 5° nivel el 28%. Un 31% de estudiantes del 4° nivel alcanza un logro Previsto; mientras que en el 5° nivel el 37%. Un 46% de estudiantes del 4° nivel alcanza un logro en Proceso; mientras que en el 5° nivel, el 45%. El 8% de estudiantes del 4° nivel alcanzan un logro en Inicio; mientras que en el 5° nivel el 0%.

Gráfico N°1
La escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.

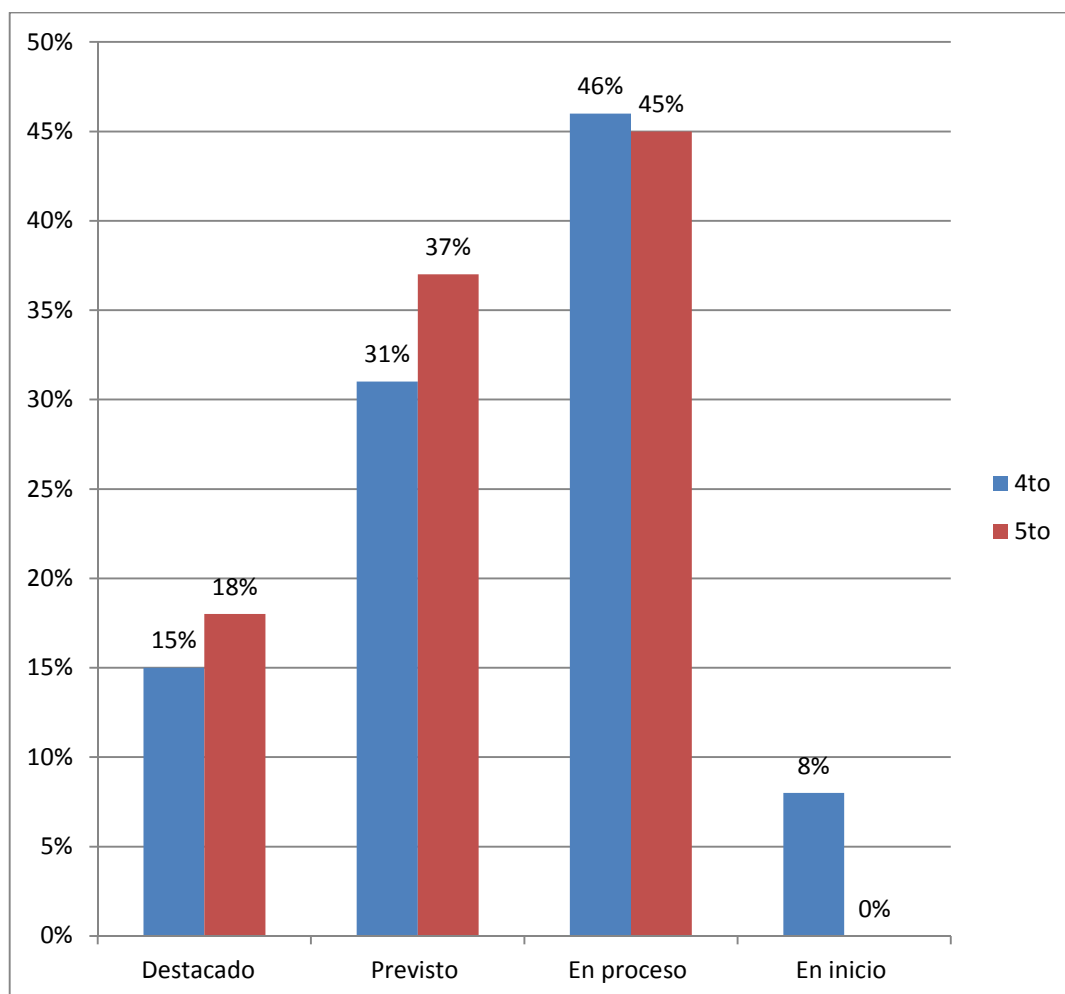


Tabla N° 2
Cuadro comparativo de la coherencia textual, superestructura, cohesión textual y progresión temática de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.

Indicador de escritura	4° nivel		5° nivel	
	N	%	N	%
Coherencia textual	4	31%	4	36%
Superestructura	7	54%	8	73%
Cohesión textual	3	23%	4	36%
Progresión temática	5	38%	5	45%

En la Tabla N° 2 se observa que el 31% de los estudiantes de 4° nivel desarrollan un tema central que se mantiene a lo largo del texto. El título está estrechamente relacionado con el tema y, además, incluyen información, explicación, descripción de hechos, e ideas que lo enriquece significativamente el contenido de lo escrito; mientras que un 36% de los estudiantes de 5° nivel alcanza estos logros.

En cuanto a la superestructura el 54 % de los estudiantes de 4° nivel presentan una argumentación bien desarrollada donde aducen a pruebas y razones verificables que tratan de fortalecer el valor de la tesis con una estructura básicas: inicio, desarrollo y fin en párrafos diferentes; mientras que el 5° nivel alcanza el 73% de estos logros.

En cuanto a la cohesión textual el 23% de los estudiantes de 4° nivel utilizan recursos lingüísticos en forma adecuada, las oraciones como los pronombres, conectores textuales entre tiempos verbales; mientras que un 36% de los estudiantes del 5 nivel alcanzan estos logros.

En cuanto a la progresión temática un 38% de los estudiantes del 4° nivel relacionan el texto entre ideas principales y secundarias, cada idea se desarrolla en un párrafo teniendo en cuenta el eje temático a lo largo del texto; mientras que en el 5 nivel un 45% alcanza estos logros.

Gráfico N° 2
Cuadro comparativo de la coherencia textual, superestructura, cohesión textual y progresión temática de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.

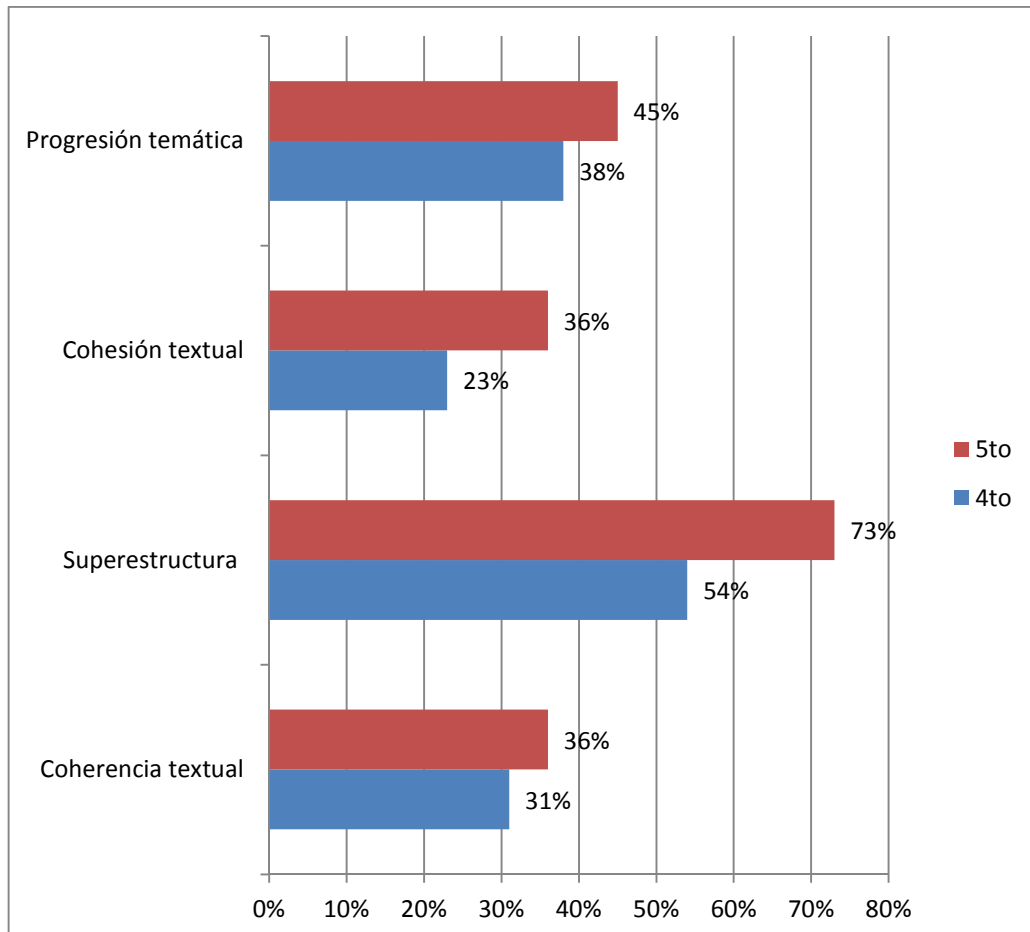


Tabla N° 3
Cuadro comparativo del estilo, léxico, intertextualidad y normas ortográficas
de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y
Literatura FCEH-UNAP-2014.

Indicador de escritura	4° nivel		5° nivel	
	N	%	N	%
Estilo	3	23%	4	36%
Léxico	6	46%	7	64%
Intertextualidad	2	15%	3	27%
Normas ortográficas	10	77%	10	91%

En la Tabla N° 3 se observa que el 23% de estudiantes del 4° nivel usan un Estilo de lenguaje para expresar sus propias ideas, sentimiento o emoción con originalidad, mientras que en el 5° nivel un 36% alcanzan estos logros.

En cuanto al Léxico se observa que el 46% de estudiantes del 4° nivel presentan un registro lingüístico formal, académico y persuasivo. Mientras que en el 5° nivel el 64% de estudiantes alcanzan estos logros.

En cuanto a la Intertextualidad se observa que el 15% de los estudiantes de 4° nivel presentan información pertinente de distintas fuentes para fortalecer argumentos vertidos por el autor. Tres citas textuales como mínimo; mientras que un 27% de los estudiantes de 5° nivel alcanza estos logros.

En cuanto a las Normas ortográficas se observa que el 77% de los estudiantes de 4° nivel respetan siempre las normas ortográficas como el uso de las mayúsculas, la acentuación de las palabras y la puntuación; mientras que un 91% de los estudiantes de 5° nivel alcanza estos logros.

Gráfico N° 3
Cuadro comparativo del estilo, léxico, intertextualidad y normas ortográficas
de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y
Literatura FCEH-UNAP-2014.

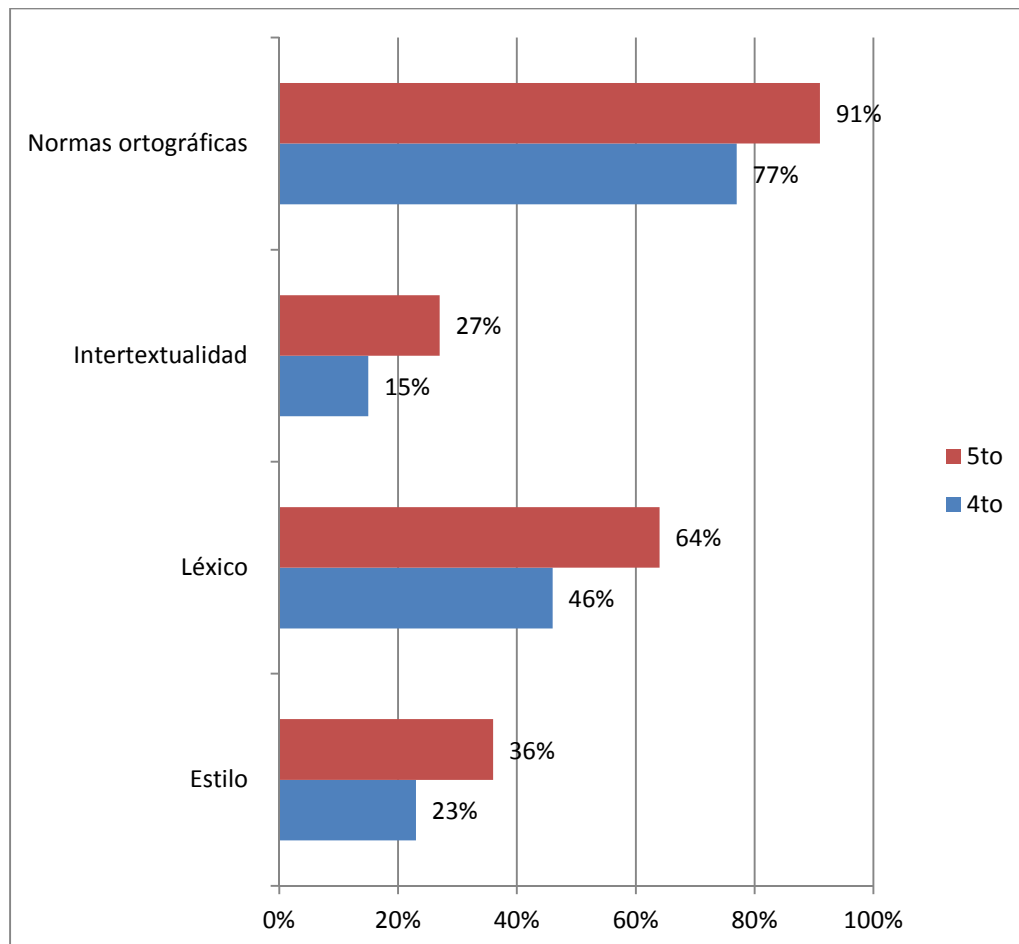


Tabla N°4

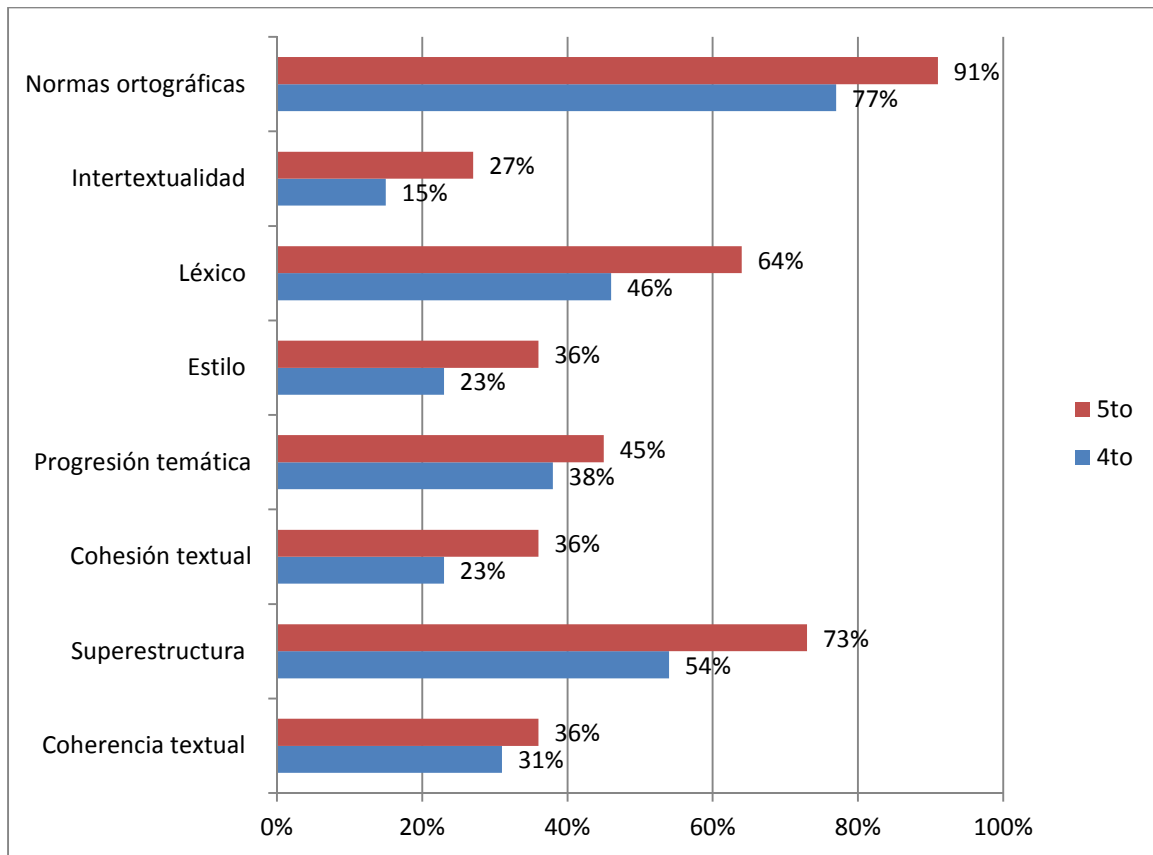
Logro porcentual de indicadores de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.

Indicador de escritura	Logro por indicador	
	4° nivel	5° nivel
	%	%
Coherencia textual	31%	36%
Superestructura	54%	73%
Cohesión textual	23%	36%
Progresión temática	38%	45%
Estilo	23%	36%
Léxico	46%	64%
Intertextualidad	15%	27%
Normas ortográficas	77%	91%

En la Tabla N° 4 se observa el logro porcentual de indicadores de escritura académica de los estudiantes. El indicador más logrado es Normas ortográficas en ambos niveles. El indicador menos logrado en ambos niveles es la Intertextualidad.

Gráfico N°4

Logro porcentual de indicadores de escritura académica de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura FCEH-UNAP-2014.



4.2. Discusión

El presente trabajo muestra los resultados de la escritura académica de los estudiantes del 4 ° y 5° nivel de los estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.

En el 4 nivel con el 15 % logra un desempeño entre Destacado y Suficiente; mientras que en el 5 ° nivel con el 28% logra un desempeño entre Destacado y Suficiente.

En el 4° nivel con el 16% y 5° nivel con el 9% la mayoría de estudiantes no han logrado desarrollar la escritura académica en un nivel de desempeño esperado para todo egresado.

Estos resultados evidencian que las actividades de aprendizaje en el aula no promueven una práctica social de escritura. Es decir, el uso del lenguaje no se hace de manera significativa que permita a la mayoría de estudiantes desarrollar asociaciones cognitivas reflejadas en el discernimiento e inferencias que se producen cuando el estudiante se involucra en tareas de lectura y escritura favorecidos en buena medida por un ambiente propicio de interacciones significativas, como la argumentación y la criticidad, que en buena medida, coadyuvan al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Es importante reconocer el aporte teórico y didáctico que desde los estudios sociológicos se ha hecho a la enseñanza de la escritura y la lectura, al considerar que estas actividades no se dan en abstracto, sino que están determinadas por leyes sociales, aspecto que indica la necesidad de atender las condiciones de producción, circulación y recepción de los diversos textos que se movilizan en los diferentes contextos (Bourdieu, 2000).

La escritura esta, abocada a captar, describir y analizar las representaciones sociales que construyen dinámicamente los profesores y los estudiantes sobre la escritura, y la incidencia que este corpus de conocimiento tiene en las prácticas académicas. Los docentes y alumnos conciben la escritura superficialmente en el nivel normal. En eses sentido, Bañales, G. (2010) en su estudio “Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual”, concluye que “además de las contribuciones teóricas y metodológicas señaladas, este estudio también tiene implicaciones para el ámbito educativo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- El estudio permitió conocer el estado actual de la escritura académica en los estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades UNAP -2014.
- El logro de escritura académica en ambos niveles no difiere sustantivamente. Se deduce de los siguientes resultados: los estudiantes de 4° nivel alcanzan un 46% de logro en Proceso; los de 5° nivel alcanzan un logro de 45%.
- El 46% de estudiantes del 4° nivel se ubican entre los logros Destacado y Previsto. 45% de estudiantes del 5° nivel se ubican entre los logros Destacado y Previsto.
- Las dificultades en el manejo de la escritura académica en los estudiantes que están por egresar demuestra que las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el aula no están encaminadas a utilizar al manejo funcional del lenguaje, repercutiendo en la elaboración de trabajos académicos de calidad y obstáculos para desarrollar la escritura académica en las demás áreas o disciplinas.
- De no implementar acciones conducentes a superar estas dificultades encontradas, los y las estudiantes universitarios tendrán pocas posibilidades de alcanzar las metas que se proponen en el ámbito académico, toda vez que la escritura académica media los aprendizajes y la construcción de conocimientos en el ámbito universitario.

5.2. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio de investigación, se presentan las siguientes recomendaciones, con el ánimo de superar las dificultades encontradas:

1. Transversalizar el aprendizaje de la escritura académica en todas las carreras profesionales de la FCEH-UNAP,
2. Enfatizar las estrategias de los docentes, con la finalidad de reforzar la escritura de los estudiantes.

3. Realizar talleres de capacitación a los estudiantes de 4° y 5° nivel en el manejo de habilidades metodológicas mediante lecturas y ensayos.
4. Fomentar una cultura de escritura académica entre los estudiantes, de tal forma que se vaya creando una comunidad de egresados con un eficiente nivel de desempeño escritural que redunde en una mejor comunicación de sus ideas sobre el mundo, formalizando sus aprendizajes a partir de la estructuración del texto escritos con altos estándares de calidad.
5. Facilitar la comunicación de lo escrito y producido por el alumno a fin de establecer criterios para la escritura y el formato de textos académicos.
6. Fortalecer la tutoría como estrategia de enseñanza de la escritura, siendo un componente de la formación universitaria donde el docente debe ser un tutor del proceso escritural del estudiante, asumiendo una función orientadora como guía y facilitador de dicho aprendizaje.
7. Incentivar a los docentes y estudiantes a seguir investigando sobre este tema, para facilitar dicha información fortaleciendo futuras habilidades.
8. Implementar una política institucional de publicación de una revista de la FCEH, donde se incentive la producción intelectual de los estudiantes y docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. (2009) La escritura y los universitarios Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005) Los textos académicos en el nivel universitario, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (1999) El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Revista Iberoamericana de Educación. Biblioteca digital de la OEI.
- Andrade, M. (2009) La escritura y los universitarios. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
- Ascun y Redlees, 2007. Memorias del I Encuentro Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior. Bogotá.
- Arnoux, E., A., Carlino, P., Di Stefano, C., Pereira, M., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública* 3(6). Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Bañales, G. (2010) Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual. Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte.
- Bosio, V. (2005) “El informe de investigación” en Cubo de Severino, Los Textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico – científico, Comunicarte editorial, Córdoba.
- Briones, M. (2001) “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: su Impacto en la Educación”, en Revista Pixel-

Bit. Revista de Medios y Educación N° 17, Sevilla, España.
<http://www.sav.us.es/pixelbit>

- Benvegú, M. y otros (2001) ¿Por qué ocuparse de la lectura y escritura en la universidad? Universidad Nacional De Luján. Departamento Académico de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P, (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.
- Cassany, D., Luna, M, y Sanz, G (1999) Enseñar Lengua. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Cassany, D. (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. In: Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura.
- Cassany, D. (2007) Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2001) Escribir para convencer. Cuadernos de Pedagogía N° 298. Universidad Ramón Llull, Barcelona.

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castello, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y Comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). España: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Del Rosal, G. V. (2009) Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. In: ARNOUX, E. N. de (Org.). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2009.
- Ejarque, E. (2005) “La monografía” en Cubo de Severino, *Los Textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico – científico*, Comunicarte editorial, Córdoba
- Espejo, C. (2006) La movida concluyendo en torno al tema en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Revista Onomázein*, Santiago, v. 13, n. 1, p. 35-54, 2006.
- Fernández, L. (Ed.) (2008), *Para leer a Wittgenstein. Lenguaje y pensamiento*, Madrid, Rústica-Biblioteca Nueva.
- García R. (2004) “Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar” en *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. Venezuela, Enero – diciembre, n° 9, pp. 9-34
- González, F.; Rivera, M.; Galindo, M.; Grandón, O. (2009) *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos en alumnos de la Carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de Antofagasta*

en Chile y de la Carrera de Licenciatura en Lingüística y Literatura de la Universidad de Sonora en México. Hermosillo: Editorial Universidad de Sonora; Unesco; Universidad de Antofagasta.

Flower, L.; Hayes, J. (1996): Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Lenguaje y Vida. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura, p. 73-110.

Gutiérrez, S. (2001) "Pragmática y disciplinas del código", en A. Moreno y V. Colwell, Perspectivas recientes sobre el discurso, León, AESLA, 2001, pág. 86.

Harvey, A. M. (2005) "La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos". In: PILLEUX, M. (Ed.). Contextos del discurso. Valdivia: Universidad Austral de Chile, p. 215-228.

Harvey, A. M.; Muñoz, D. (2006) El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. Revista de Estudios Filológicos, Valdivia, n. 41, p. 95-114.

Jurado, F. (2001). "Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina". Revista Textos. Nº 27. Barcelona. Editorial Grao.

Luria, A.R. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Martos, E., y Rösing, T. (2009) Prácticas de lectura y escritura. Universidade de Passo Fundo. UPF Editora.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. *Educational Psychologist*, 35 (1), 13- 23.

Montolío, E. (2000) *Manual práctico de escritura académica*. Tomo III, Editorial Ariel, Barcelona.

- Núñez, P. (2004) Hacia una caracterización discursiva de los informes escritos por universitarios. In: Segundo Congreso Internacional y Quinto Nacional Sobre Lengua Escrita y Textos Académicos. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala.
- Núñez, P.; Espejo, C. (2005) Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico. In: Harvey, A. M. (Ed.). *En torno al discurso: contribuciones de América Latina*. Santiago (CL): Ediciones Pontificia Universidad Católica, p. 135-148.
- Parodi, G. (2010). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Santiago (CL): Academia Chilena de la Lengua; Planeta.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>.
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona: GRAÓ.
- Pérez, M. y otros. (2000) *Competencias y Proyecto Pedagógico* Universidad Nacional de Colombia, Primera edición, Santa Fe de Bogotá.
- Quiles, M^a. C. (2009). *Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo*. Universidad de Almería, qcabrera@ual.es

- Quiles, M^a. C. (2007), Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario”, en L. Cortés, A. Bañón, M. M^a. Espejo y J. L. Muñío (Eds.), *Discurso y oralidad*, Madrid, Arco-Libros, v. II, 847-860.
- Ramírez, S. (2007) Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico. CAICYT. Curso para editores de revistas científicas. Módulo 2.
- Reyes, G. (1994), La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje, Barcelona, Montesinos, (1^a Ed. 1990).
- Rosenblatt, L. (1988). Writing and reading: transactional theory. Center for Study Reading (Technical Report No 416) New York University
- Skliar, C. (2007). La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Smith, F. (1982). Writing and the writer. London: Heinemann.
- Tejerina, I., y Sánchez, S. (2009) La escritura académica en la universidad. “Prácticas de lectura y escritura”. Encuentro Internacional de la Red de Universidades Lectoras. Universidad de Passo Fundo, Brasil.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, junio, 38-43. Universidad de los Andes Venezuela
- Vygotsky, L. (2000), Pensamiento y lenguaje, Barcelona, Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1977). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.

Zavala, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. In: Cassany, D. *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, p. 23-36.

ANEXOS

ANEXO N°2

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DE DESEMPEÑO DE ESCRITURA

1. Coherencia textual

1.1. Tema principal consistente

3- Hay un tema central bien desarrollado y que se mantiene a lo largo del texto. El título está estrechamente relacionado con el tema.

2- Hay un tema central sostenido, aunque no muy bien desarrollado. También puede contener algunas ideas sueltas. Si hay un título, este puede o no tener estrecha relación con el tema.

1- Hay un tema, pero no se mantiene a lo largo del texto. Hay ideas sueltas, no vinculadas al tema.

0- No existe una idea central y las ideas no están conectadas.

1.2. Detalles relacionados con el tema

3- El texto incluye información, explicación, descripción de hechos, e ideas que lo enriquecen significativamente el contenido de lo escrito.

2- El texto incluye alguna información, explicación, descripción de hechos e ideas que lo enriquecen significativamente el contenido de lo escrito.

1- Hay algunos detalles que no están relacionados con el contenido de lo escrito.

0- El texto no contiene incluye detalles que enriquecen el contenido de lo escrito.

2. Superestructura del texto.

2.1. Naturaleza del texto (argumentativo)

3- El texto es un escrito con una argumentación bien desarrollada. Las argumentaciones aducen pruebas y razones verificables que tratan de fortalecer el valor de la tesis.

2- El texto es un escrito que no argumenta bien las ideas y presenta algunas pruebas y razones verificables.

1- El texto es un escrito que presenta una argumentación pobre. Las pruebas y razones no fortalecen el valor de la tesis.

0- El texto no es argumentativo.

2.2. Secuencia de acciones

3- Es texto presenta estructura básica: inicio, desarrollo y fin en párrafos diferentes.

2- Presenta los tres o más momentos ordenados, aunque no separados en distintos párrafos.

1- Falta uno de los momentos o hay una apertura o un final, pero no se distingue secuencia en el resto o los momentos están desordenados.

0- No se distingue la estructura básica.

3. Cohesión textual

3.1. Desarrollo informativo del texto

3- El texto incluye recursos lingüísticos que cohesionan en forma adecuada las oraciones (pronombres, conectores, marcadores textuales, relación entre tiempos verbales, concordancia etc.).

2- El texto incluye algunos recursos lingüísticos que cohesionan en forma adecuada las oraciones (pronombres, conectores, marcadores textuales, relación entre tiempos verbales, concordancia etc.).

1- El texto incluye algunos recursos lingüísticos que cohesionan en forma regular las oraciones.

0- El texto no incluye recursos lingüísticos.

4. Progresión temática

4.1. Organización de las ideas

3- El texto está organizado en relación de jerarquía entre las ideas principales y secundarias. Cada idea se desarrolla en un párrafo o en unidad independiente teniendo en cuenta el eje temático que desarrolla a lo largo del texto.

2- El texto presenta una organización pero no hay la relación de jerarquía entre las ideas principales y secundarias. Algunos párrafos no presentan mucha relación con el tema.

1- El texto tiene en cuenta las ideas principales pero no las organiza en relación de jerarquía entre las ideas principales y secundarias.

0- El texto no está organizado ni tiene en cuenta la jerarquía entre las ideas. Existe una presentación desordenada de las ideas.

5. Estilo

3-El alumno usa el lenguaje para expresar sus propias ideas, sentimientos o emoción con originalidad. Se detecta la personalidad del autor, y el estilo se sostiene a lo largo del texto.

2- El alumno usa el lenguaje para expresar sus propias ideas, sentimientos o emociones, pero no llega a ser muy original.

1- Se nota uno o dos momentos en que el texto usa el lenguaje para expresar sentimientos, ideas pero es poco original.

0- El texto no contiene elementos que reflejen originalidad.

6. Léxico

6.1. Selección del lenguaje

3- El texto presenta un registro lingüístico formal, académico y persuasivo. Está en función de la exigencia comunicativa académica del contexto. Incluye un léxico amplio con términos adecuados a la intención comunicativa.

2- El texto presenta un registro lingüístico formal pero no se adecua a la necesidad académica del contexto y utiliza por lo menos una palabra inadecuada.

1- El texto utiliza un lenguaje coloquial, inapropiado al contexto y un vocabulario limitado. Puede incluir dos o tres palabras mal usadas.

0- El texto utiliza un lenguaje no propio del contexto académico. El vocabulario es muy limitado. Se repiten algunas palabras.

7. Intertextualidad

7.1. Relaciones intertextuales

3 El texto presenta información pertinente de distintas fuentes para fortalecer argumentos vertidos por el autor. Tres citas textuales como mínimo

2- El texto presenta información de distintos autores que apoyan en algo los argumentos vertidos. Dos citas textuales como mínimo.

1- El texto presenta poca información de autores para sostener su argumentación. Presenta solamente una cita textual.

0- El texto no presenta ninguna cita textual.

8. Normas de ortografía

8.1. Uso de mayúsculas

3- Respetar siempre las normas ortográficas como el uso de las mayúsculas, la acentuación de las palabras y la puntuación.

2- Usa mayúsculas y acentúa correctamente, pero tiene errores en la puntuación.

1- Hay dos errores en el uso de las mayúsculas y en la acentuación de las palabras.

0- Hay numerosos errores en el uso de la mayúscula, en la acentuación de las palabras y en el uso de los signos de puntuación.

ANEXO N° 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE 4° Y 5° NIVEL DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LENGUA Y LITERATURA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y HUMANIDADES DE LA-UNAP-2014.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE DE ESTUDIO	INDICADORES	ÍNDICE	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLÓGICA	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>Problema general: ¿Cuál es el nivel de escritura de los estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades –UNAP-2014?</p> <p>Problemas específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la coherencia textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014? - ¿Cómo es la superestructura textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y 	<p>General: Determinar el nivel de escritura de los estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades –UNAP- 2014.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la coherencia textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014. - Analizar la superestructura textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la 	<p>La mayoría de estudiantes del 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura alcanzan un logro de escritura en proceso.</p>	<p>Escritura académica</p>	<p>Coherencia textual</p> <p>Superestructura textual</p> <p>Cohesión textual</p> <p>Progresión temática</p> <p>Estilo</p> <p>Léxico</p> <p>Intertextualidad</p> <p>Normas ortográficas</p>	<p>Logro destacado 30-26</p> <p>Logro previsto 25-21</p> <p>Logro en proceso 20-15</p> <p>Logro en inicio 14</p>	<p>Técnicas: Escrituras</p> <p>Instrumentos Prueba de desempeño</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo Descriptivo</p> <p>Diseño Oxi</p>	<p>Población 24 estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de carrera de Lengua y Literatura del 2014.</p> <p>Muestra: 13 estudiantes de 5° nivel y 11 estudiantes de 4° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura 2014.</p>

<p>Humanidades de la UNAP-2014?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es la cohesión textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014? - ¿Cómo es la progresión temática textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014? - ¿Cómo es el estilo de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014? - ¿Cómo es el léxico de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014? - ¿Cómo es la intertextualidad de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y 	<p>Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la cohesión textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014. - Analizar la progresión temática textual de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014. - Analizar el estilo de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014. - Analizar el léxico de la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014. - Analizar es la intertextualidad de la escritura de los 							
---	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?</p> <p>- ¿Cómo es el uso de las normas ortográficas en la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?</p>	<p>estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014.</p> <p>- Analizar el uso de las normas ortográficas en la escritura de los estudiantes de 4° y 5° nivel de estudios de la carrera de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP-2014?</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--