

La escritura y los universitarios¹



Martha Cecilia Andrade Calderón²

mandrade@unicolmayor.edu.co

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia³

Recibido: 01 de febrero de 2009

Aceptado: 10 de agosto de 2009

¹ Proyecto de investigación iniciado en el año 2007 y culminado en 2009, de corte descriptivo-cualitativo aprobado por el Consejo de Facultad de Administración y Economía de la UCMC. Se inscribe en la actual línea No. 1 de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca del grupo Sociedad, cultura y desarrollo, denominada Desarrollo Pedagógico, Educativo y Curricular.

² Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Surcolombiana. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás y Magistra en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá.

³ Profesora Asistente, Facultad de Administración y Economía.

La escritura y los universitarios

Resumen

El artículo da cuenta de la investigación exploratoria-descriptiva referida a volver tangible el comportamiento escritural de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Para esto, se hace alusión a los resultados del proyecto que parten de un estado del arte de la escritura a nivel de educación superior, se sustenta con algunas conceptualizaciones sobre su técnica a lo largo del tiempo, la oralidad y la escritura en la universidad, el acto de escribir y referencias sobre didácticas específicas. De igual manera, plantea enfoques teóricos que conciernen al proceso de la escritura, como el constructivismo, el aprendizaje significativo, la metacognición, las prácticas sociales de la lengua y a las nuevas tendencias de la escritura en medios informáticos, denominadas *literacidad*. Con todo esto, se ofrece un perfil de los universitarios a nivel de escritura y se evalúa su redacción y el nivel en que se encuentran éstos en cuanto a producción escrita; lo que permite ofrecer una propuesta académica con posibles lineamientos a seguir por la institución para fortalecer dicha habilidad en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: escritura, competencia escritural, didáctica de la escritura.

Writing and University Students

Abstract

The article reports on the exploratory-descriptive investigation carried out to explain the writing behavior of the students of the Universidad Colegio Mayor of Cundinamarca. To this effect, it refers to the results of the project that are based on the state of the art of writing in higher education; it is supported by various conceptualizations about its technique throughout time, orality and writing at the University, the act of writing, and references about specific didactics. Furthermore, the article proposes theoretical approaches concerned with the process of writing, such as constructivism, meaningful learning, metacognition, social practices of language and new writing tendencies in information media. Through all this, the article present a profile of the University students on the level of writing and it evaluates their editing skills and the level of writing productiveness. This allows offering an academic proposal with possible guidelines for the institution to strengthen writing ability in their students.

Keywords: writing, writing competency, writing didactics

A escrita e os universitários

Resumo

O artigo trata de uma pesquisa exploratória e descritiva que procura fazer tangível o comportamento escritural dos estudantes da *Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. Para isso, se faz uma alusão aos resultados do projeto, os quais partem de uma revisão da literatura sobre a escrita no nível da educação superior, sustentada em algumas elaborações conceptuais sobre sua técnica ao longo do tempo, a oralidade e a escrita na universidade, o ato de escrever e as referências sobre didáticas específicas. Da mesma maneira, apresentam-se enfoques teóricos que concernem ao processo da escrita, como o construtivismo, o aprendizado significativo, a meta-cognição, as práticas sociais da língua, e às novas tendências da escrita na mídia informática, chamadas de literacidade. Assim, oferece-se um perfil do nível da escrita dos universitários e se avalia a redação e o seu nível com relação à produção escrita. Isto permite fazer uma proposta acadêmica com possíveis lineamentos a serem seguidos pela instituição para fortalecer dita habilidade nos estudantes universitários.

Palavras chave: escrita, competência escritural, didática da escrita.

*Escribir es defender la soledad en que se está:
es una acción que sólo brota desde un aislamiento efectivo,
pero desde un aislamiento incomunicable,
en que, precisamente, por la lejanía de toda cosa concreta,
se hace posible un descubrimiento de relaciones entre ellas.*

Maria Zambrano

El anterior epígrafe sobre el acto de escribir nos permite adentrarnos en un tema que refleja intimidad personal pero a su vez provoca un manifiesto social del individuo que entra en relación desde su pensamiento con su mundo y su cultura, la escritura. Es desde este referente y consciente, como profesora e investigadora del área del problema, de las dificultades que implica la escritura para los universitarios que quisimos adentrarnos en el problema como objeto de investigación.

Por ello y a renglón seguido, queremos compartir con los lectores el presente texto que da cuenta de los resultados de la auscultación investigativa que realizamos en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con el deseo de encontrar el envés de otra habilidad comunicativa de los universitarios que entra a engranarse con la ya efectuada sobre la lectura (Andrade, 2007). Así daremos a conocer el logro de los objetivos del proyecto como fueron, el de identificar las actitudes y habilidades que tienen los universitarios a la hora de escribir, valorar su competencia escritural y su producción escrita, para plantear una propuesta académica que permitiría contribuir al fortalecimiento de esta habilidad en los educandos de la institución.

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.

Este lienzo expositivo tendrá como puntales tres acápites cromáticos que hacen referencia a los referentes del proyecto de investigación relacionados con 1. *Gris*: antecedentes y marco teórico; 2. *Verde*: metodología e interpretación de los resultados y 3. *Rojo*: recomendaciones. A continuación desenrollamos el tapiz.

1. Gris: antecedentes

Las investigaciones sobre la temática, demuestran que la deficiencia de estas habilidades incide en el fracaso escolar así como en la formación de profesionales e investigadores competentes. Ello se comprueba en las múltiples investigaciones y proyectos que las instituciones de educación superior vienen realizando para abordar el problema. Entre las referencias que se encontraron como antecedentes de la investigación y estado del arte están las recogidas por el grupo de investigación *Grafos* de la Universidad Sergio Arboleda en el I Encuentro de Lectura y Escritura en Educación Superior de *Redlees* (2007) y que reseñamos a continuación (ASCUN y Redlees, 2007):

Cuadro 1. Relación de investigaciones en educación superior (2007)

Institución	Proyecto
CINDE	Escribir: un desafío cognitivo. Análisis comparativo de los niveles de desempeño en la escritura en 28 estudiantes universitarios.
	El tutor, un nuevo rol del estudiante repitente para mejorar su logro académico en la educación superior.
	Comprensión lectora del texto científico en la enseñanza de la física.
	Sistematización cualitativa de las concepciones y actitudes de las maestrías frente a la escritura y al proceso escritor en una experiencia de formación.
Institución Universitaria de Envigado	Ruta metodológica para la enseñanza del proceso escritural.
Pontificia Universidad Javeriana	Comunicación y formación: interpretación de las interacciones comunicativas y su impacto formativo en el contexto de la educación superior.
	Anatomía del lector universitario javeriano. Estudio etnográfico.
	Capacidades lectoras y usos del texto escrito en la formación de investigación en el programa de licenciatura en básica primaria del centro universidad abierta.
	Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias lectoras: diseño didáctico.
	Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo.
Universidad Autónoma de Occidente	Comprensión de textos escritos académicos (tea) y tareas escritas, en las asignaturas fundamentos de economía e introducción a la ingeniería.

Universidad Central	Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales, para la enseñanza de la lectura y la escritura, en convenio con Colciencias (2004-2006).
Universidad de Antioquia	Ruta metodológica para la enseñanza del proceso escritural: «diseño e implementación de una ruta metodológica que nos oriente el proceso escritural en educación superior: caso facultad de ciencias contables de la Universidad de Antioquia, Corporación Universitaria Remington e Institución Universitaria de Envigado, IUE».
Universidad del Cauca	Relaciones de sentido: lengua, enseñabilidad, y educabilidad.
	Obstáculos epistemológicos y pedagógicos en los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios. ¿Cuáles son los síntomas que se revelan en los textos de los estudiantes universitarios en relación con el discurso, la expresión de sentido y la realización de la escritura?, ¿cuál sería la posibilidad o imposibilidad del pensamiento psicoanalítico, lingüístico y pedagógico para explicar la sintomatología?
	La pedagogía de la lectura y la escritura en la educación universitaria colombiana, siglo XXI.
	Línea de investigación formativa en problemas en la enseñanza de la lectura y escritura diseñar, aplicar y evaluar una guía didáctica que contribuya al mejoramiento de las competencias comunicativas desde el texto narrativo, expositivo, informativo y argumentativo en algunas instituciones educativas de la ciudad de Popayán.
Universidad de Medellín	Lectura y escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones.
Universidad del Norte	Competencias lectoras y escriturales en los estudiantes de Uninorte.
Universidad del Tolima	El análisis crítico del discurso. Una perspectiva crítica relectura en estudiantes universitarios. Grupo de investigación en competencias comunicativas de la facultad de ciencias de la educación
	Estilos pedagógicos de profesores universitarios: reflexión sobre la acción.
	Formas de desarrollo de los procesos lectoescriturales, a través de relatos de vida escolar. Una propuesta de análisis semántico-comunicativo, pragmático e ideológico con los estudiantes de I semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana. Idead. UT.

Universidad del Valle	Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. Un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de conocer, manifestadas en la lectura y la escritura de jóvenes universitarios. Los estudiantes de la universidad del valle: su relación con la cultura escrita y la tecnocultura.
	Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos.
	Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales.
	Formación pedagógica: las prácticas docentes en la licenciatura en lenguas modernas de la escuela de ciencias del lenguaje.
	Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad.
	Aprendizaje estratégico un camino al aprendizaje autorregulado.
	Proyecto de investigación e intervención universidad y culturas.
	Lenguaje textualidad y cognición.
Universidad EAFIT	Semántica y pragmática de la lectura y la escritura en la u.
Universidad ICESI	Discernimiento, evolución del pensamiento crítico en la educación superior.
Universidad Libre	Estrategias metodológicas para mejorar el estilo de escritura en estudiantes universitarios.
Universidad Nacional	Existencia de modelos de comunicación en interfaces de comunicación
	Grupo unidad de docencia e investigación en comprensión y producción de textos (UDITA).
	Grupo lenguaje y comunicación GLYC.
Universidad Sergio Arboleda	Las prácticas de lectura y escritura en asignaturas disciplinares de diferentes carreras de la universidad-
	Impacto del programa de Alfabetización Académica en la Universidad Sergio Arboleda.
	¿Cómo fortalecer las habilidades y destrezas de la argumentación escrita desde los elementos propios de la lectura crítica?
Universidad Tecnológica de Pereira	Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica.
	Formas de desarrollo de los procesos lectoescriturales, a través de relatos de vida escolar. Una propuesta de análisis semántico-comunicativo, pragmático e ideológico con los estudiantes de i semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana. Idead.u.t.,

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	La lectura en la Universidad: una propuesta académica.
--	--

A partir del anterior cuadro podemos identificar cuatro tendencias o líneas de investigación que abordan en mayor o menor la problemática de la lectura y escritura a nivel de educación superior:

La primera y la más desarrollada es la de estudios sobre didácticas, prácticas e intervenciones pedagógicas en los estudiantes para mejorar procesos de lectura y escritura. Es decir, es evidente el deseo de los investigadores de buscar salidas metodológicas al problema. Se destaca que hay más investigaciones sobre la lectura que sobre la escritura. La segunda se refiere a estudios sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes en el campo escritural y la comprensión de lectura. En un intento quizás de diagnosticar para implementar programas o propuestas que permitan coadyuvar a la solución del problema. La tercera relacionada con la sintomatología del lector. Sus hábitos y destrezas a la hora de leer y escribir, y la cuarta, ya en menor grado, están las temáticas relacionadas con investigaciones relacionadas con: propuestas para posibles políticas académicas en las universidades; y ambientes virtuales y tecnoculturales para la lectura y escritura. Las cuales denotan que hay una apertura a la inclusión de la universidad como agente propositivo para generar políticas que soporten el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

De esta forma, se puede afirmar que a nivel nacional se ha venido trabajando el tema sobre todo desde los años noventa y que varias universidades han desarrollado trabajos investigativos sobre éste tópic; también entidades, entre otras, como la Unesco desde la cátedra de Lectura y escritura para América Latina ha fomentando eventos y congresos que fortalecen el discurso para mejorar proceso de lectura y escritura. El CERLAC y la Cámara Nacional del Libro, que hacen divulgación de la lectura y escritura, presentan estudios, estadísticas y textos que han permitido medir hábitos de lectura y escritura. Y también Fundalectura⁴, entidad sin ánimo de lucro, que desde sus congresos ha permitido tener vigente el tema de la lectura y escritura en la agenda académica y cultural del país.

A nivel internacional precisamos el importante estudio de la argentina Paula Carlino, (2002) especialista del tema, quien en sus investigaciones del año 1998 indagó en varios ciclos, sobre culturas académicas

⁴ El 8° Congreso Nacional de Lectura Fundalectura, se realizó en la 21 Feria Internacional del libro en Bogotá Abril 24, 25 y 26 de 2008, dedicada al tema de las TIC y las nuevas tendencias en la lectura y escritura.

(lectura-escritura) contrastantes en Australia, Estados Unidos y Argentina. La autora plantea que los antecedentes de su trabajo nace de las investigaciones que se venían haciendo como diagnósticos de dificultades en lectoescritura y algunas respuestas regladas y catálogos que no solucionan para nada el problema. En América latina los estudiantes escriben para ser evaluados y no para corregirseles y motivarlos a la reescritura.

En dicho estudio explora las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, para ello, consultó los sitios de Internet de 103 universidades canadienses y norteamericanas. Así mismo tuvo como muestra 10 Universidades argentinas, 12 australianas, 79 norteamericanas y 24 canadienses. Los materiales de estudio fueron impresos virtuales, programas de escritura y extensión. Según los resultados de éste proyecto, las universidades extranjeras desarrollan programas de escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de la escritura a través del currículum, es decir en todas las cátedras. Para ello, han implementado tres modalidades de reforzamiento a la escritura: «tutores de escritura», «compañeros de escritura en las materias» y «materias de escritura intensiva». Se pone de manifiesto que el desarrollo de la escritura como una herramienta cognitiva, es decir productora de nuevos conocimientos, no existe como objetivo, al menos institucional, en Argentina y que contrariamente, en las universidades estadounidenses⁵ y australianas conceden a la cuestión una importancia explícita (en los programas) además de práctica, con procedimientos específicos.

Con lo anterior se constata que el tema de la lectura y escritura a nivel nacional e internacional se encuentra en la agenda investigativa de las instituciones de educación superior y tiende cada vez más a profundizarse.

Marco teórico: siete aristas

1. *La escritura*⁶ desde la técnica fue un invento que trasformó el mundo e hizo del hombre un ser pensante capaz de plasmar sus sentimientos, pensamientos conocimientos, fantasías y finalidades en símbolos, jeroglíficos, códigos, códigos, imágenes y letras que han traspasado el tiempo y el espacio de su existencia.

⁵En este sentido también vale destacar que en Norteamérica ya existe un movimiento de investigación sobre lectura y escritura universitaria denominado *Writing Across the Curriculum* que lidera el Profesor Charles Bazerman de la Universidad de California, en Santa Bárbara, cuyos intereses investigativos incluyen las dinámicas psico-sociales de la escritura, la retórica de la ciencia y la tecnología, las escrituras disciplinares y la teoría retórica.

⁶La palabra escritura viene del latín *scriptura* y la conceptúa la Real Academia de la lengua en varias acepciones; de ellas retomamos descripciones técnicas como, «Acción y efecto de escribir», «Sistema de signos utilizados para escribir» y «Arte de escribir». Al hacer seguimiento al vocablo, se tiene que escribir, viene del latín *scribere*, y que el mismo diccionario lo define en su primera entrada como: «Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie».

Ésta ha tenido una evolución importante desde su aparición hasta nuestros días; inicia desde los primeros rasguños en cavernas de los primitivos; la pluma; el papiro de los clérigos en el medioevo; la imprenta renacentista; la moderna tipografía de los siglos XVIII y XIX; el importante invento del lápiz grafito; el bolígrafo en el siglo XX; hasta las teclas, el cursor, los teclados digitales, las pantallas del computador, el celular, el MP-4, el bolígrafo digital y los modernos programas⁷ digitales que soportan órdenes verbales para escribir.

Si bien la mediación técnica de la escritura ha cambiado a través del tiempo desde lo manuscrito, la tipografía y ahora la tecnología informática, esta, la escritura, siempre ha sido un acto virtual, pues el pensamiento mediante la grafía ha sido la más importante metáfora para plasmar la realidad o re-crearla.

2. *De la oralidad a la escritura.* Escribir no es lo mismo que hablar. Ello lo atiende de manera magistral el teórico Walter Ong (1994) en su libro *Oralidad y Escritura*; las diferencias entre la oralidad y el conocimiento de la escritura son tan grandes que han llevado a modificar la comprensión sobre la misma subjetividad humana. Se ha descubierto ciertas diferencias fundamentales entre las maneras de manejar el conocimiento y la expresión verbal en las culturas orales primarias, sin conocimiento alguno de la escritura, y en las culturas afectadas profundamente por la escritura. La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral, luego aprendió a leer en una etapa muy superior de su historia.

Expresa Ong que un examen diacrónico de la oralidad, de la escritura y de las diversas etapas de su evolución de la una a la otra establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión no solo de la cultura oral pristina y de la posterior de la escritura, sino también de la cultura de la imprenta, que conduce a la escritura a un nuevo punto culminante, y de la cultura electrónica, que se basa tanto en la escritura como en la impresión. Dentro de esta estructura diacrónica, «el pasado y el presente, Homero y la televisión, pueden iluminarse recíprocamente» (Ong, 1994:11-12).

La oralidad es, entonces, fugacidad y permanencia. Es la conjunción entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria. Este fenómeno doble ha permitido a la oralidad debatirse entre el mundo de la cultura escrita y transformarse. Las culturas orales son porque tienen una historia común, valores comunes, un corpus, una cultura, precisamente; pero las llamadas culturas escritas parecerían adolecer de ello. Se cree que estando en los libros, las tradiciones no se pierden, la memoria no es fugaz y el corpus puede ser alimentado de maneras distintas.

⁷ Programa *Dragon naturally speaking* (Escritura por reconocimiento de voz).

Walter Ong dice que es «tiempo de retirar la hipótesis de la cultura escrita» y por eso se encarga de reformularla y limar sus asperezas para volverla defendible en sus aciertos. Afirma que las condiciones para que se concrete esta cultura escrita incluyen cuatro factores que retomamos por considerarlas de vital importancia a la hora de hacer escritura e interpretarla:

- Debe haber algún mecanismo para «fijar» y acumular textos. El principal medio para fijar textos es un sistema de escritura.
- Debe haber instituciones para usar los textos. Debe haber instituciones para incorporar aprendices a esas instituciones. Entre éstas se cuentan la familia, la iglesia y, sobre todo en las sociedades con cultura escrita, la escuela.
- El más importante de los factores es que debe desarrollarse un metalenguaje oral, ligado a un «lenguaje mental», para hablar y pensar sobre las estructuras y los significados de esos textos acumulados y sobre las intenciones de sus autores y su interpretación en determinados contextos.

Surge paralelamente a dichos factores, considerados muy válidos, el que existe en la mayoría de la escritura cargas semánticas discursivas relacionadas con el poder-factor que ha sido estudiado desde la corriente del Análisis Crítico del Discurso- que restringen y funcionan como instrumentos de manipulación⁸ para ciertos grupos sociales como el clero, la economía, la política, la educación, la historia, la ciencia, entre otros.

Los anteriores factores influyen notablemente para la concepción de la escritura y frente a ellos consideramos se debe tener una actitud ecléctica para acercarse a ella. Lo interesante sería poder concebir a la escritura como lo plantea Lévi-Strauss(1998), como una memoria artificial cuyo desarrollo debería estar acompañado de una mayor conciencia del pasado, y por tanto, de una mayor capacidad para organizar el presente y proyectar el porvenir.

3. *El acto de escribir* es una experiencia muy personal y por eso no puede significar lo mismo para todos. La escritura ubica al ser humano en una dimensión de rebeldía, de aventura, de experimento y de juego incierto que tiene que ver con el acto mismo, lo demás es gramática, dicen unos; en ella no sólo entra en juego la alfabetización primaria sino otros aspectos importantes como la inspiración y hasta la transpiración, dicen otros.

⁸ Problema estudiado por Teun A Van Dijk (2009) al referirse a los estudios de Análisis Crítico del Discurso (ACD), cuando analiza que los aspectos social, cognitivo y discursivo de la manipulación del lenguaje se dan cuando hay abuso de poder, dado éste por las élites simbólicas tienen acceso preferencial al discurso público y manipulan grupos de personas a favor de sus propios intereses y en contra del interés de las víctimas.

Lo cierto es que la buena escritura es el resultado de muchas horas de trabajo, de armar y desarmar; de tejer, coser y remendar; de podar, pulir y reescribir, no una, sino muchas veces. Bien lo definió el novelista William Faulkner, cuando le preguntaron qué era la escritura, a lo que respondió: «noventa y nueve por ciento de talento... noventa y nueve por ciento de disciplina... noventa y nueve por ciento de trabajo»; es decir, el acto de escribir es una entrega total de aptitudes, perseverancia y laboriosidad constante.

4. *Aportes de teorías.* Se considera que la escritura a más de ser un simple instrumento de comunicación académico para demostrar lo que se aprendió y puntualizar el conocimiento, debe servir como medio para transformarlo. (Bereiter y Scardamalia, 1987). Por eso para dar soporte conceptual a nuestra investigación explorativa consideramos importante retomar aspectos básicos de las concepciones constructivistas y del aprendizaje significativo, planteadas desde Jean Peaget y retomadas para el lenguaje escrito por Lev S. Vygotsky⁹ y David Olson quienes lo expresan como una mediación del pensamiento y la lengua; los aportes de David Paul Ausubel (2000) al referirse al enfoque cognitivo de la lengua; las formulaciones del lenguaje expresado como práctica social y como una herramienta intelectual que permite potenciar procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento y que debe tener en cuenta el contexto, auditorios, espacios retóricos e intercambios sociales, expuestos por algunos autores como Bourdieu y Halliday y Michel Foucault.

Del constructivismo, se retoma la idea de concebir a la persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no como un producto del ambiente, ni como un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. Todo se construye a partir de los conocimientos previos que se tengan. Ello supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo.

La construcción como la plantea Piaget se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, no se almacena sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes. Cuando esto lo realiza se debe concebir, como lo expresa Vigotsky que

⁹ En su obra *Pensamiento y lenguaje*, Cap.IV reconoce la explícita y profunda interconexión entre el lenguaje oral (habla) y el desarrollo de los conceptos mentales. Él dice que pensamiento y palabra están totalmente ligados, y que no es correcto tomarlos como dos elementos totalmente aislados, como lo hacen teóricos y lingüistas que sólo buscan equivalentes exactos entre los dos elementos. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo (hacia los dos años) ambas líneas se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional. «En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento»; «El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra».

«detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa» y que para acercarnos a él se debe partir de su conocimiento próximo de sus presaberes. No obstante, el estudiante aprenderá mejor cuando los nuevos conocimientos son significativos para él; es decir los conocimientos, en términos de David Paul Ausubel, deben estar basados en la comprensión, y éstos a la vez deben ser también funcionales, es decir que sirvan para algo. Lo que permite interactuar en situaciones concretas y significativas que estimulan el «saber», el «saber hacer» y el «saber ser»; es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal¹⁰, aspectos que siempre están presentes a la hora de escribir.

La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje incluyendo el acto de la escritura. La lectura y la escritura no son sólo canales de comunicación del conocimiento sino que se constituyen en herramientas fundamentales para la elaboración cognitiva y, por lo tanto, las actividades de comprensión y de producción de textos implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

Por otro lado, retomamos el enfoque social de la escritura -Bourdieu y Halliday- cuando explican la posibilidad del escritor de transformar su conocimiento por su capacidad para considerar -mientras produce su texto- ideas recordadas: ideas nuevas, ideas que se agregan a partir de las búsquedas que hace; el espacio retórico, el género discursivo que tiene que escribir y el auditorio. Esta perspectiva epistemológica enmarca el trabajo de diferentes maneras e impulsa a trabajar didácticamente en función de los momentos del proceso de escritura y de su carácter «cognitivo» y atender a las que podrían llamarse «herramientas del escrito»: las notas, los planes de texto o esquemas, los borradores, es decir, las escrituras provisionales que son parte del momento de generación de ideas y de planificación y los primeros resultados aunque no definitivos del momento de la puesta en texto.

En relación con los contenidos lingüísticos involucrados en toda práctica de escritura, pensamos con Olson (1991) que «la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística», relacionada con la capacidad de una persona, no sólo de usar el lenguaje sino también de «descentrarse» o «salirse» o «colocarse afuera» para observar ese uso. No obstante, desde tiempo atrás, la lectura y la escritura han servido a la educación como mecanismo para hacer visibles los resultados de la enseñanza-aprendizaje, estrategia para evaluarlos, pero han olvidado la importante función que tiene estos dos procesos como mediadores del aprendizaje.

¹⁰ Recordemos que para que un aprendizaje sea significativo, debe darse dos condiciones: en primer lugar, el material de aprendizaje debe de poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material.

En este sentido, no se debe desconocer que leer y escribir son prácticas del ser humano construidas históricamente y socialmente. Esto significa que al afrontar su problema se debe considerar no sólo los aspectos cognitivos, sino también los contextos, las prácticas pedagógicas, los prejuicios, las representaciones y sistemas de creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que explican muchas de las dificultades que surgen en el proceso de la lectura y escritura. El lenguaje escrito no obra sus efectos en el proceso educativo por sus características intrínsecas sino que se valida en aspectos externos al mero proceso; bien lo plantea Michel Foucault, (1970) en su obra, *Arqueología del saber*, el discurso representa una autoridad y un significado en la medida en que estén inscritos en un «campo discursivo», unos contextos de uso e intercambio social.

En efecto, la autoridad que se les asigna a los textos escritos en la universidad se deriva de los contextos sociales o institucionales en los cuales son utilizados. La autoridad de los textos no puede entenderse sin relacionarlo con las prácticas extratextuales y las interacciones que mediatizan sus usos educativos. Las prácticas discursivas aceptadas por una comunidad académica, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir y para ello cualquier estudiante universitario, vinculado a una comunidad académica disciplinar debe suponer, entre otras cosas, el dominio de las formas discursivas y las herramientas propias de su campo de formación.

En la práctica, este enfoque exige profesores universitarios convencidos de que la escritura no es algo opcional o marginal a su ejercicio docente, sino una competencia necesaria para el desarrollo y la comunicación del pensamiento. Un trabajo así representa cooperación absoluta entre los docentes de una institución universitaria quienes deberán concebir la lectura y la escritura como vínculos estrechos en sus actividades académicas y por ende mecanismo que se adhieren a sus disciplinas, y las necesidades e intereses de los universitarios.

5. *Didáctica de la escritura*. Desde hace algún tiempo, se han venido desarrollando postulados, teorías, modelos y propuestas didácticas en torno a la escritura. Es así que cuando se hace un rastreo histórico (Cortes, 2007) de cómo se ha enseñado la escritura se encuentra que desde la antigüedad clásica el proceso de escritura se focalizó en el estudio de aspectos formales de una determinada lengua, es decir que se daba mucha importancia al estudio de la gramática y dentro de ella la ortografía y la puntuación como elementos que garantizarían el éxito en la escritura de un texto. Esto queda en evidencia al tomar como objeto de análisis algunos manuales de escritura que dedican capítulos enteros a estos temas.

Luego vinieron enfoques o teorías que intentan realizar una explicación del proceso de escritura ya no enfocado tan solo en el producto, sino que entran en él los modelos cognitivos de etapas y de procesos. Gordon

Rohman es uno e los primeros estudiosos «de la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo, formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes» (Parodi, 1999:71).

En este sentido es interesante ver como Shih (Citado por Cassany, 1990) restablece cuatro enfoques para la enseñanza del inglés como segunda lengua y que son aplicables a cualquier proceso de escritura de una lengua:

Enfoque basado en la gramática. La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua, su conocimiento lingüístico relacionado con la sintaxis, léxico, morfología, ortografía¹¹, entre otros.

Enfoque basado en las funciones. Nace en el contexto de una metodología: la comunicativa. Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, entre otros.), y en la concepción funcionalista de la lengua que desarrolló ésta. Tiene influencias de la sociolingüística, la lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa. Ofrece una visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva del enfoque anterior.

Enfoque basado en el proceso. A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos. Un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes americanos o extranjeros, en los *colleges* y universidades privadas, empezaron a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto e innovan con métodos de investigación: la observación, la grabación con vídeo, el análisis de los borradores que escribían los alumnos, entrevistas con éstos, *test* de capacidad de expresión escrita, entre otros, el fomento de la escritura¹².

Enfoque basado en el contenido. Este enfoque se desarrolló paralelamente en dos contextos académicos distintos, en Estados Unidos durante la década de los ochenta: por una parte, en los cursos de escritura (*writing*) de las universidades y de los *colleges*; por otra, en las escuelas básicas y medias con el movimiento «Escritura a través del *vitae*». En ambos

¹¹ En los Estados Unidos, por ejemplo, por años se ha considerado que un currículum vitae con mala ortografía es producto de un individuo casi analfabeto, aunque muchos de los profesionales que se gradúan en ese país nunca vayan a escribir mucho en sus trabajos.

¹² Este enfoque 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 y reformular un texto.

casos, la idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso). Esta metodología atiende las características y las necesidades especiales de sus estudiantes de universidad y futuros científicos como exámenes, apuntes, trabajos, ensayos, resúmenes, artículos y reseñas, recensiones, comentarios, esquemas, fichas, ponencias, comunicaciones, entre otros. E incluso hace referencia a los textos no académicos: cartas, diarios íntimos, instancias, felicitaciones, avisos, notas, postales, anuncios, carteles, apuntes de agenda, etc.

En consecuencia de los anteriores enfoques, se considera y compartimos con Cassany (1990) que aunque cada enfoque trae sus bondades e históricamente ha cumplido con su presencia, quedarnos en la pureza de alguno de ellos puede ser muy peligroso así se considere que valdría la pena fiarse unilateralmente. Por ejemplo, al quedarnos con el sin sentido, la inutilidad y el aburrimiento de un enfoque absolutamente gramatical, sin función, sin texto, sin proceso y con poco contenido, no es adecuado. Por ello consideramos que bienvenida a una fórmula ecléctica de fusionar aspectos básicos de cada enfoque para motivar a los estudiantes a escribir bien, partir desde la gramática, situarse en la lingüística textual, soportar el uso del escrito, planear la composición desde las ideas y claro obviamente ubicar el contenido que para nuestro acaso sería la academia y universidad.

En este mismo sentido de la didáctica, retomamos dos modelos para la producción de textos. El primero planteado por Van Dijk y Kintsch en los que se requiere de: realizar planes globales que estén relacionados con la planificación y realización de ciertas acciones orientadas para la producción del texto como un plan pragmático esta reaccionado con la elaboración con los actos de habla y su delimitación por lo tanto la macroestructura que se elabore hace parte del contenido semántico del acto de habla. Las macroestrategias que son parecidas a las de la comprensión textual pero en ellas el escritor debe elaborar un plan de organización en el cual se pueden ubicar sus experiencias parciales dentro de una representación global que permita la identificación y construcción de un tópico. Entonces uno de los aspectos que se debería considerar es enseñar o entrenar a los individuos para ser productores de textos mediante el uso consciente de estrategias y el conocimiento de alternativas que pueden ser útiles para desarrollar capacidades metacognitivas que permitan mejorar el proceso de escritura.

Y el segundo modelo referido con el «transformar el conocimiento» intenta explicar el proceso de composición madura y contiene al modelo decir el conocimiento como un subproceso. Éste conlleva la realización de operaciones «desde un estado de conocimiento hacia otro» (Scardamalia y Bereiter, 1987:47), por tanto, involucra dos elementos: el contenido y el

aspecto retórico. Lo retórico se relaciona con la manera como se presentan los contenidos al interior del texto. Para ello se plantea tres momentos para la composición de textos escritos: planeación, textualización y revisión. Flower y Hayes los denominan: planificar, redactar¹³ y examen final o repaso. En este mismo sentido didáctico, el investigador español Cassany en los procesos de composición que esboza en su libro *La cocina de la escritura*, a partir de tres etapas y las actividades que se pueden desarrollar en estas, Planificación, Textualización y Revisión.

En consecuencia, y a manera de síntesis, recogemos algunas coincidencias de autores que diseñan etapas para la escritura que pueden seguirse a la hora de escribir en la universidad:

Cuadro 2. Etapas de la escritura

Etapas de la escritura			
Gordon Rohman	Pre-escritura	Escritura	Re-escritura
Van Dijk y Kintsch	Planificación	Organización	Realización
Daniel Cassany	Planificación	Textualización	Revisión
Flower y Hayes	Planificar	Redactar	Examen final o repaso
Salazar Sierra, Adriana María	Diseño	Producción	Evaluación

Nótese que sólo hay un juego de cambio de palabras en las etapas pero en últimas, consideramos que cualquier nominación es válida y necesaria a la hora de seguir cualquier camino para escribir; e incluso es legítimo las otras etapas que también se conciben revisión y la publicación. Etapas que consideramos fundamentales para el contexto universitario, pues coadyuva al cumplimiento de la misión de la universidad: producir nuevos conocimientos y por ende validarlos con la comunidad científica.

6. *La escritura en la universidad.* La alfabetización académica, literacia¹⁴ o literacidad, llamados por otros¹⁵ -se convierte en una de las competencias más importantes para desarrollar la lectura y la escritura en la formación de profesionales idóneos. Sin embargo, no es ésta la manera como la universidad asume la escritura, quizás porque, como dice Cassany (2003), no existe una conciencia generalizada de que la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hace a través del lenguaje verbal.

¹³Redactar (también llamado traducción o textualización): Operación donde se traduce en escritura las primeras representaciones mentales sobre el texto, en esta tarea se conjugan muchos conocimientos tales como la riqueza léxica, la concordancia entre ideas, la estructuración de párrafos, los conectores y los aspectos ortográficos, entre otros (Hurtado, 2005:71).

¹⁴Entiéndase *literacia* como la habilidad que tiene un ser humano para leer dentro de una práctica social, el cual está determinada por el contexto social y sus instituciones (Musialek, 1998).

¹⁵Literacidad comprendida en términos de Daniel Cassany.

En cuanto a los estudiantes universitarios, prosigue el español, pareciera ser que aún asumen la lectura y la escritura como simple tarea escolar: leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota, obtener un diploma, entre otras; situación, muchas veces aceptada por algunos los profesores, a quienes parece no preocuparles y que, incluso, la propician. Por eso, creemos nosotros que sin abandonar la responsabilidad del estudiante, es el maestro quien debe llevar el liderazgo de la escritura en la universidad y que con su ejemplo, motivación y guía, los estudiantes quizás podrían desarrollar mejor su competencia escritural.

En la universidad, además de lo específico del conocimiento de la lengua y de sus usos académicos (competencia lingüística), a la comprensión y producción de textos hay que agregar lo específico del conocimiento de cada área o disciplina. Los textos que se trabajan en la universidad son de alta complejidad y densidad, tanto en la temática, usualmente nueva, como en su manejo: requieren una base de conocimientos en la que apoyarse para construir sentido. En consecuencia, los estudiantes, que no son siempre los destinatarios de esos textos, deben constituirse como tales, lo que les implica un gran esfuerzo personal e intelectual. Como lo expresa Carlino (2003), a los estudiantes que ingresan, la universidad: les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por hecho lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

En este marco, no se puede seguir asumiendo la escritura académica como una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto que caiga en nuestras manos, como lo cuestiona Carlino (2005).

A nivel de escritura universitaria se espera que los estudiantes utilicen los conceptos del área en que se inscriben y con las que ésta tiene contacto de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trata; elaboren explicaciones y argumentos que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer; utilicen de manera adecuada citas de autores para sustentar sus afirmaciones y demostrar la validez académico-científica de sus textos; establezcan relaciones adecuadas entre los conceptos y distingan los niveles de análisis del campo científico que apenas están conociendo.

La respuesta a la situación problemática de la escritura a la que se enfrentan los estudiantes está en manos de los docentes universitarios, tanto del lenguaje como los de las áreas de formación, a quienes corresponde enseñarles los modos específicos de leer y de escribir propios de las disciplinas, asignándoles espacio a estas prácticas en los programas y en las clases, para así asumir el análisis conjunto de las lecturas y escrituras de los estudiantes y su incidencia directa en el aprendizaje de los contenidos disciplinares, en un proceso de reflexión y de realimentación permanentes.

En otras, palabras, la universidad, como parte de su función en la formación universitaria, es la llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional -discursiva-particular. La universidad como propulsora del conocimiento ya sea formativa, informativa o creativa, debe aprovechar la escritura para consolidar en ella sus avances.

Para finalizar, reseñamos cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, validados por la investigadora Paula Carlino (2005) y que compartimos y que tienen que ver con los escritores universitarios, llamados «inexpertos».

Los productores de textos en la universidad al escribir:

1. No tienen en cuenta al lector.
2. Desaprovechan el potencial epistémico del escribir.
3. Cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie y forma.
4. Dilatan el momento en que se empieza a escribir; por ejemplo cuando enfrentan la tarea de producir un texto de envergadura a lo largo de un tiempo (una monografía, una síntesis crítica de varios textos leídos) muchos universitarios recopilan bibliografía y leen hasta casi último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes, luego, a falta de un enfoque propio, escriben ciñéndose al punto de vista de las fuentes consultadas.

La alfabetización académica es en este sentido un subconjunto de la cultura de lo escrito y que hasta hace pocos años atrás había resultado absolutamente invisible, refugiada en su dimensión tácita. Como era de esperar la cultura de lo escrito en la secundaria es muy distinta de la cultura de lo escrito en la universidad.

La autora coincide con David Russell (1994), uno de los impulsores del movimiento *Writing across the curriculum*, acerca de que ocuparse del escribir de los universitarios no es sólo hacerse cargo de la escritura sino que es ocuparse de la enseñanza y del aprendizaje. De tal manera que centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. Por ello dice, siguiendo a Russell, que el estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. En este sentido la alfabetización académica en Colombia es un tema de discusión todavía en etapa inicial.

El escritor competente es aquel que en el momento de escribir, concibe el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto. Adapta el escrito a las características de la audiencia. Tienen confianza en el escrito. Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.

Perfil del escritor competente para la universidad

Sin querer taxonómico a continuación retomamos planteamientos de Cassany (2007) por considerarlos prácticos, funcionales y adecuados, de tal manera que perfilamos lo que podría hacer un estudiante para volverse un escritor competente:

Buscar modelos de textos

Pensar en los lectores

Buscar ideas al principio

Elaborar borradores

Configurar planes y esquemas y modificarlos

Leer mientras se escribe

Revisar la forma y el contenido

Escribir una idea de varias maneras

Escribir en circunstancias diferentes

Consultar manuales

A lector competente universitario le atañe producir textos que deben ser reconocidos de acuerdo con su tipología por eso consideramos válida la clasificación que plantea el cubano Benito Almaguer Luaiza (2002:13):

Cuadro 3. Clasificación tipos de textos

Función del lenguaje	Tipo de texto discursivo	Tipo de texto intencional	Producción textos académicos en la universidad
<i>cognitivo</i>	<i>transaccional</i>	<i>científicos académicos legales</i>	Artículos: revisión y científicos Ensayos Ponencias Proyectos de investigación Monografías Tesis Actas Cartas Memorandos
<i>comunicativo</i>	<i>interaccional</i>	<i>expositivo informativos descriptivos argumentativos explicativos</i>	Apuntes clase Fichas Comentarios Resúmenes Síntesis Reseñas Artículos de opinión Editoriales Informes Pruebas Noticias
<i>estético</i>	<i>literario</i>	<i>narrativos poéticos dramáticos</i>	Crónicas Cuentos Novela Poesía Versos Diálogos Monólogos Teatro

Es así como, dentro de este esquema, ubicamos el texto que se seleccionó para la prueba encuesta programática de la investigación, texto argumentativo, el cual como se observa en el cuadro anterior, corresponde a un tipo de texto interaccional o comunicativo pues presenta características de lenguaje oral, con la ausencia, casi total, de términos o recursos estilísticos y además de pocos medios expresivos.

Por otro lado, al hablar de escritura en la universidad se debe pensar en las nuevas tendencias de la escritura actual y que le son intrínsecas a cualquier universitario de hoy en día que se mueva en los ámbitos de las nuevas tecnologías de la información. Para ello veamos a continuación las diferencias que existen entre los entornos analógicos y digitales de la escritura a la hora de su práctica.

Cuadro 4. Entornos de la escritura actual. (Daniel Cassany 2007)

Entorno analógico	Entorno digital
Ámbito Pragmático	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad. 2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos. 3. Mundo presencial con coordenadas físicas. 4. Canal visual. Lenguaje gráfico. 5. Interacción diferida, transmisión lenta, etc. 6. Alto costo. Ámbito discursivo 7. Linealidad. Itinerario único. 8. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado. 9. Géneros tradicionales: carta, informe, invitación, libro. 10. Elaboración oracional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interlocutores: comunidades virtuales (tribus virtuales). Diversidad cultural. 2. Acceso ilimitado. 3. Mundo virtual y ubicuo. 4. Canales visual y auditivo. Hiper o multimedia. 5. Interacción simultánea, transmisión instantánea. 6. Bajo costo. 7. Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios. 8. Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto. 9. Géneros nuevos: e-mail, chat, web. 10. Fraseología específica, sintagmas aislados.
Ámbito del Proceso de Composición	
<ol style="list-style-type: none"> 11. Procesamiento lento. 12. Sobrecarga cognitiva. 13. Aprendizaje heterodirigido 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística. 12. Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico. 13. Énfasis en los recursos autodirigidos

El anterior cuadro muestra claramente las diferencias de las particularidades de cada entorno; se observa como lo digital tiene unas bondades que superan al analógico, como la rapidez, eficacia, libertas, creatividad en el acto escritural y hasta sus receptores.

De igual manera vale destacar que los entornos digitales poseen riesgos que no se pueden prever ni evitar. Los primeros están enmarcados en la buena credibilidad que dan estos entornos y los segundos en la inseguridad que generan; pese a las bondades del enfoque digital, el analógico también brinda favorabilidad y seguridad en el acto de escribir, hay una autoría, privacidad, confianza y su escritura muestra identidad muy personal en la grafía. De ahí que algunas personas se resisten al cambio de la pluma por el teclado y la pantalla.

7. Literacidad

Es a partir del componente tecnológico y entorno digital que han aparecido nuevas formas de designar el leer y escribir que subyacen a nuevos términos como es el caso de Literacidad¹⁶. Vocablo que tiene múltiples conceptualizaciones, entre otras, alfabetización / cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia / lectura / escrituralidad (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), literidad. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués (Cassany, 2005).

Lo cierto es que nos parece apropiado el término de Literacidad e incluso la definición que da Cassany pues abarca todos los conocimientos y actitudes necesarias para el uso eficaz del lenguaje en una comunidad de los géneros escritos: manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, entre otros; en palabras más sencillas –citado por Cassany– lo que define Zabala (2008), «es lo que la gente hace con la lectura y la escritura».

En concordancia, hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad está dada en lo sociocultural¹⁷, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico). Entre las nuevas formas de literacidad que plantea Cassany están: la multiliteracidad, la bilingüedad, la literacidad electrónica y la criticidad.

1. Multiliteracidad: hace referencia al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En Internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc.
2. Bilingüedad: ya ha dejado de ser algo elitista o solo exclusivo de unos pocos privilegiados el hecho de leer y escribir en dos lenguas. Ahora se trata de algo cada día más habitual, se escribe casi siempre en una segunda lengua.

¹⁶ Daniel Cassany dice que la propuesta de usar el término literacidad en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zavala (2002), Mari (2004). El término es transparente, no resulta muy extraño (porque hay otros vocablos con el mismo étimo: literato, literal) y denomina todo el ámbito conceptual descrito e incluso permite la formación de otros derivados como multiliteracidad, bilingüedad.

¹⁷ Dentro de esta corriente sociocultural, se puede situar otras líneas de investigación más específica, como aquellos que tienen una perspectiva etnográfica, los cuales entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos, situados sociohistóricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en el sí de instituciones establecidas, con unas relaciones de poder determinadas.

3. **Literacidad Electrónica:** la migración hacia Internet es continuada e irreversible; en 2008 se calculó que hubo unos 1100 millones de internautas. Esto no significa que vaya a desaparecer ni el libro ni la lectura analógica, como práctica discursiva (Nunberg, 1996), sino más bien que se va a producir una reorganización de usos: algunas prácticas van a ser electrónicas a partir de ahora (reservas de hoteles, revistas científicas, etc.) y quizás otras van a resistirse al cambio.

En la literacidad electrónica se usan nuevos géneros, que suelen dividirse en dos grupos según la interacción sea simultánea o sincrónica o no:

Cuadro 5. Géneros Electrónicos. D. Cassany (2006)

Géneros electrónicos	
Sincrónicos (Interacción simultánea)	Asincrónicos (Interacción unilateral)
Chat Juegos de simulación Juegos de rol Webcam Messenger MSN	Páginas web Foros Blogs Wikis Correo Electrónico
Característica escritural ¹⁸	
Lenguaje informal, espontáneo, creativo. Irreflexivo. Mezcla de lo oral-escrito. (Diálogos verbales y transcritos descuidadamente). Gramática y sintaxis acotadas. No normativa. Ausencia de ortografía. Diálogos cortos y emotivos expresados en el exceso de signos de puntuación: exclamaciones, interrogaciones y puntos suspensivos. Léxico coloquial, ordinario, en ocasiones soez. Autoría difusa en casos y anónima en otros.	Páginas Web, Foros, Blogs, Wikis: Formal. Elaborado. Reflexivo. Gramática, sintaxis y semántica convencional. Discurso institucionalizados. Textos tradicionales con gramática normativa. (Artículos, ensayos, reseñas, artículos, noticias). Uso de hipertextos. Ampliación cognitiva. Creatividad en imágenes, cuadros, letras. Ortotipografía. Autoría conocida y coautorías. Lenguaje institucionalizado. Correo electrónico: correspondencia no rígida, flexible. Natural y precisa.

¹⁸ Las característica destacan el nacimiento de una «nueva oralidad» (Millán, 2001), una mezcla de registros escrito-oral. Esta nueva metamorfosis del lenguaje permite que los sistemas tradicionales se re(d)escriban como metagéneros, caracterizados por el anonimato, la rapidez y la interactividad. La posibilidad flexible de manejar la tipografía de las palabras; el uso predominante para explicitar la fuerza ilocutoria de los mensajes, en términos de John Searle, dan una dinámica de convergencia en los discursos y hasta se siente con precisión la carga tímica (emotiva) que transmiten los mensajes.

<p>Creatividad de nuevos códigos elaborados –palabras simples, recursivas para lograr rapidez y eficacia en el mensaje. Inclusión de símbolos (@).</p> <p>Escritura ideofonemática. Creación de fórmulas.</p> <p>El lenguaje no es legitimado ni institucionalizado.</p>	<p>Gramática, sintaxis, ortografía y semántica espontánea descuidada.</p> <p>Creatividad de nuevos códigos elaborados –palabras simples, recursivas para lograr rapidez y eficacia en el mensaje. Ofrece un sello identidad. El lenguaje no es legitimado ni institucionalizado.</p> <p>Correspondencia no rígida, flexible. Natural y precisa.</p> <p>Gramática, sintaxis, ortografía y semántica espontánea descuidada.</p> <p>Creatividad de nuevos códigos elaborados –palabras simples, recursivas para lograr rapidez y eficacia en el mensaje. Ofrece un sello identidad. El lenguaje no es legitimado ni institucionalizado.</p>
--	--

Cada uno de estos géneros presenta nuevos parámetros pragmáticos, discursivos y verbales. La investigación sobre la literacidad electrónica estudia estos nuevos usos. En el ámbito de la didáctica de la lengua, surgen propuestas de un enfoque electrónico, que sugiere que en la enseñanza de la lengua debe incluirse la enseñanza de los discursos electrónicos en la medida que en el uso real de la lengua éstos ya ocupan un volumen importante; su estudio debe abordarse de forma urgente porque ya los jóvenes, en nuestro caso universitarios, poco pisan bibliotecas de ladrillo ni leen solo libros de papel: hacen clic en el computadora para navegar por la red, envían correos y chatean entre si. Así la literacidad concebida como la manera de desarrollar la lectura y la escritura debe incorporarse bajo una perspectiva sociocultural, lingüística y cognitiva.

Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan, entre otras, proyectando de esta forma una literacidad crítica, concebida esta como la posibilidad de democratizar la producción escrita, porque ella permite la expansión y profundización de la libertad de expresión; para nadie es extraño que la dominación se ejerce a través del discurso y que la lengua no refleja la realidad: el discurso refleja la mirada de cada hablante, en cada situación. Así el discurso construye representaciones de la realidad, imaginarios, formas culturales. Por esta razón la escritura tiene el riesgo de evadir verdades y falsear conocimientos. De ahí que nos debemos acercar a ésta con sumo cuidado y actitud cuestionadora, con un señalamiento detectivesco que permita descubrir verdades y consolidar su sentido crítico.

De acuerdo con lo expuesto la forma de escribir ha cambiado, han aparecido nuevos géneros, nuevas formas de redacción y composición y por ende nuevos medios tecnológicos de emisión y recepción que

sirven para la escritura¹⁹; todo ello contribuye a la creación de nuevos idearios y cosmovisiones que ubican al hombre, en particular nuestro sujeto de estudio, el estudiante, en una dimensión escritural diferente a la tradicional. Por eso se considera importante intentar dar una caracterización del cómo se está escribiendo en forma digital, la cual en consonancia con los avances se hace cada vez, consideramos es más rápida y fluida²⁰.

Ya desde los años ochenta del siglo pasado Italo Calvino (1923-1985) lo pronosticó cuando en el año de su muerte escribió que en la sociedad de la comunicación de masas y la globalización, la literatura del futuro tendría las siguientes particularidades: Levedad, Rapidez, Exactitud, Visibilidad, Multiplicidad y Consistencia. Pues no se equivocó hoy más de un estudioso coincide que en efecto dichas características están presentes en la escritura digital.

Dichas características se observan hoy en la prosa de la red²¹, y permiten una mejor comunicación; la palabra digital debe ser ligera, sencilla pero no obvia, comprensible pero no simple. Su ligereza debe tener consistencia: cada secuencia de letras debe expresar conceptos, ahondar en el significado, justamente a causa de la rapidez de lectura, y ser exacta, evitar juegos de palabras y artificios retóricos que a menudo obscurecen la verdad. Debe ser visible y múltiple, atraer al lector con los medios que le son propios - colores, imágenes, enlaces - transformándose así en hipertexto, compuesto cuyo prefijo significa a la vez «superioridad» y «exceso».

A la hora de describir los rasgos de la escritura en línea, son evidentes los cambios gráficos, y marcadas preferencias por algunas estructuras gramaticales y sintácticas. Podemos decir que la gramática, distinguida ahora como una neogramática, la constituye no solamente las palabras y los signos de puntuación, sino las imágenes visuales y pictóricas, auditivas, táctiles que vienen acompañando las letras y que posiblemente pronto estarán acompañadas por las novedosas imágenes olfativas.

Otra característica que se viene trabajando en la interacción digital es el término *usability* (Nielsen, 2000:4), criterio que distingue las más eficaces formas de comunicación en la red; en ella los escritos no dependen de cuál está de moda en cierto momento sino de cuál es más usable para los objetivos de comunicación. Esta particularidad de ser usable corresponde, de hecho, a la gramática y a la sintaxis de una página web, y permite ofrecer de manera heurística y más adecuada un sitio para atraer constantemente a los usuarios.

¹⁹ Computadores y ordenadores, Celulares: 3GSM y Black Berry, Palm (agenda electrónica), PDA Asistente Digital Personal (Celular y agenda electrónica), y hasta los programas de voz como el *Dragon naturall speaking* (Escritura por reconocimiento de voz), entre otros.

²⁰ Se proyecta una investigación sobre ésta temática para el 2010.

²¹ Obtenido en http://elies.rediris.es/elies24/carpi_cap1_2.htm#_ftn18#_ftn18

Con lo anterior queda demostrado que pese a la versatilidad que se pueda tener en los nuevos géneros electrónicos de la web, sus características, las neogramáticas que han surgido, seguirá siendo fundamental el reconocimiento y el valor de la palabra normativa, el código institucionalizado para la comunicación escrita académica, así haya surgido nuevos lenguajes y códigos que enriquezcan la comunicación escrita del hombre contemporáneo.

Como cierre del presente telón gris, se recoge que la escritura como objeto de estudio es preocupación de las instituciones universitarias; que como tradición histórica ha venido evolucionando desde la actividad mental, sus técnicas mediáticas, sus procesos de producción, sus didácticas; y que la universidad no es ajena a dicha evolución y por eso demanda y exige nuevas pedagogías y políticas académicas de acuerdo con los adelantos electrónicos y requerimientos de los estudiantes.

2. Verde: metodología y resultados

La metodología de la investigación partió de establecer el tamaño de la muestra del proyecto, se utilizó el muestreo aleatorio simple, ya que se contaba con una población homogénea, estudiantes de pregrado de los programas profesionales y tecnológicos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca²², los cuales tiene características comunes como los hábitos de escritura y grado de redacción mayor o menor grado sin mirar si pertenecen a un determinado programa académico, si es hombre o si es mujer, ni al semestre académico al cual pertenezcan, es decir solamente se tuvo en cuenta que es un estudiante de la Universidad, tomándolo como una unidad estadística.

La población universal promedio que existía para el II periodo del año de 2006 y I periodo de 2007 en la Universidad, periodos en que se aplicaron las encuestas, fue aproximadamente de 4.588 estudiantes de pregrado. El proceso estadístico que se realizó de acuerdo con el método de muestreo utilizado fue el método probabilístico y el criterio usado fue el de muestreo aleatorio simple.

El instrumento que se utilizó fue una prueba descriptiva mixta; constó de dos partes. La primera planteada, tipo encuesta diagnóstico fue diseñada en forma de test; en ella los estudiantes en forma ágil y sencilla, respondieron el cuestionario realizado con preguntas cerradas; comprendió dos secciones relacionadas con:

1. Datos personales, que abarcan las variables del programa al cual pertenece, semestre, sexo y edad. Total de preguntas 4.

²² 1 Bacteriología y Laboratorio Clínico. 2 Trabajo Social. 3 Tecnología Asistencia Gerencial (presencial). 4 Administración de Empresas Comerciales. 5 Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería. 6 Administración y construcción arquitectónica y 7 Derecho.

2. Hábitos y actitudes de los estudiantes, referenciados con la dedicación, gustos, preferencias, metodologías utilizadas, gustos, medios, circunstancias, valoración y relación de la escritura con la universidad y los maestros. Total de preguntas 25. Veamos a continuación su rejilla evaluativa:

Cuadro 6. Rejilla para evaluar las actitudes, hábitos y gustos de escritura en los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Ítems	Preguntas	Categorías
1	A	Datos personales
	1	Programa tecnológico o profesional
	2	Sexo
	3	Edad
2	B	Hábitos y preferencias
	1	Actividad tiempo libre
	2	Sentido de la escritura
	3	Por qué interés escribe
	4	Medio en el que prefiere escribir
	5	Frecuencia con que escribe
	6	Circunstancias en que prefiere escribir
	7	Con que estado de ánimo prefiere escribir
	8	Lugar donde prefiere escribir
	9	Por que usualmente escribe
3	C	Actitudes didácticas al escribir
	11	Recurso que emplea al escribir
	12	Mayor problema que tiene al escribir
	13	Frecuencia que utiliza para revisar un texto y quede sin errores
	14	Actitud que toma frente a la dificultad de la escritura de un texto
	15	Cantidad de reseñas o resúmenes que realiza para la universidad
	16	Idiomas en el que escribe
	17	Mayor problema para escribir
	18	Lo que mas se le facilita al escribir
	19	Razón por la que no escribe con frecuencia
4	D	Interacción estudiante, escritura y universidad
	20	Habilidad comunicativa que más utiliza en clase
	21	El profesor indica cómo escribir
	22	Cómo evalúa el profesor la escritura
	23	Qué es lo que más redacta para la universidad
	24	De acuerdo con su producción califíquese como un escritor
	25	Como le gustaría que la u. Incentivara la lectura

La segunda parte de la prueba fue diseñada como encuesta de evaluación programática, en ella se presenta la prueba de nivel de redacción, la cual contiene tres preguntas abiertas donde se evaluó competencias tales como lingüística, comunicativa y pragmática. El cuestionario se refiere a la comprensión de un texto argumentativo y a la producción escrita de una reseña, ensayo y se evaluaba la creatividad. Para ello se utilizó un editorial del periódico El Tiempo, julio 16 de 2006, «Colombia es un país alegre, vital y apasionado, pero no feliz» de la profesora Florence Thomas. El número de preguntas abiertas fue de 3 de las cuales todas fueron calificables. La rejilla de medición fue la siguiente:

- | | |
|----|---|
| 1. | Escriba un párrafo con la temática principal (reseña). |
| 2. | Redacte su opinión acerca del artículo en un texto que tenga introducción, desarrollo y conclusión (tipo ensayo). Utilice signos de puntuación. |
| 3. | Con base en el texto elabore una invitación a los lectores para que sean felices (coloqué un título llamativo). |

Para evaluar la prueba se tuvo en cuenta la valoración siguiente:

Cuadro 7. Rejilla de evaluación

No.	Competencias	Pregunta	Calificación
Competencia Lingüística			
1	Redacción de oraciones	1	
2	Redacción de párrafo	1	
3	Manejo de vocabulario	1	
4	Ortografía	1	
5	signos de puntuación	1	
6	Caligrafía	1	
Competencia Comunicativa			
7	Organización del texto	2	
8	Contenido del mensaje (comprensión)	2	
9	Capacidad de correlacionar temas (interpretación)	2	
10	Síntesis y nuevas propuestas (proposición)	2	
11	Uso de conectores (lógica)	2	
Competencia pragmática			
12	Creatividad	3	
13	Intencionalidad	3	

De esta manera y de acuerdo con la rejilla anterior se evaluaron las competencias que tienen los encuestados a la hora de escribir un texto, a nivel lingüístico, comunicativo, textual y pragmático; la sumatoria de dichas competencias arrojó, para nuestro caso, la competencia escritural de los estudiantes. Cada pregunta tiene un sustento evaluativo.

La aplicación de instrumentos²³ se realizó en dos momentos durante los meses de septiembre y octubre de 2006, abril y mayo de 2007, en forma individual a cada estudiante elegido al azar de los diferentes programas de pregrado tecnológicos y profesionales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca²⁴.

Al tabular, graficar e interpretar las 240 encuestas aplicadas se obtuvieron los siguientes resultados descriptivos a nivel de hábitos, actitudes y competencias escriturales en los universitarios.

1. Hábitos y actitudes de los estudiantes, referenciados con la dedicación, gustos, preferencias, metodologías utilizadas, comportamientos en aula, valoración y relación de la lectura con la universidad y los maestros. Total de preguntas 24.

Los universitarios en su tiempo libre prefieren casi en un 80% ver televisión, para quizás, recrearse, entretenerse o informarse; entre leer y escribir prefieren más leer, lo que lleva a pensar que la escritura es sólo acogida por un mínimo de estudiantes que la ejercen en sus momentos de descanso, el resto, quizás, lo hace por obligación. De ello se infiere cierta enajenación de esta habilidad en los estudiantes, la cual requiere de motivación, dedicación y tiempo para ejercitarla. La televisión sigue arrastrando a los jóvenes quienes seducidos por la imagen y el audio la prefieren como medio de recreación.

Ahora bien, al consultar qué es la escritura para los estudiantes, se observó un cierto grado de conciencia en la caracterización de ella, pues consideran, más de la mitad de los encuestados, que ésta es una necesidad y una habilidad, a más de ser una obligación o pasatiempo. Este resultado responde a una valoración importante que poseen los jóvenes. La pregunta sería entonces, si la consideran importante, ¿por qué no la ejercen en su tiempo libre?

Lo anterior coincide con la mayor consideración que tuvieron los estudiantes para contestar sobre el por qué escribían; más del 60% de los encuestados expresaron que lo hacen por interés y gusto propio; y por una obligación y necesidad académica y de aprendizaje. En menor grado estuvo considerar la escritura en un ejercicio que mejora la redacción y que lo hacen por distracción. Lo que implica y confirma que la escritura se ejerce en la Universidad más por cumplimiento de un deber que por gusto o placer personal, como ya lo habíamos dicho.

²³ Se destaca que para la aplicación de encuestas se tuvo la colaboración de estudiantes del programa de Tecnología de Asistencia Gerencial de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, quienes como auxiliares de la investigación ayudaron a diligenciar los 240 instrumentos; en el II periodo de 2008, María Helena Bernal Sierra, Cindy Carolina Díaz Pita, María Angélica González Bonilla, Tatiana Ruiz Moreno, Zoranyi Julieth Martínez Vásquez, Mariluz Oyola Pinzón, Adriana Rivera, Alexandra Mercedes Ramos; y en el I periodo de 2007: Yuly Castillo Flórez, Claudia Patricia Gallego Alape, Yina Paola Estupiñan Y Natalia Andrea Leiva Castañeda.

²⁴ Se aclara que aunque se presentan los resultados gráficos por programas encuestados con las preguntas y las diferentes posibilidades de respuesta, éstos son una evidencia y aporte a la información recolectada durante el proceso de investigación.

Al preguntar en qué medio prefieren escribir, los encuestados expresaron que gustan más de hacerlo en computador, frente a casi la mitad que optan por hacerlo de manera manual o en máquina de escribir electrónica. Ya no se recurre a la máquina de escribir manual. Es interesante ver como todavía hay una preferencia notable por escribir a mano, pese a que las nuevas tecnologías le llevan una prudente distancia.

En este mismo sentido, los estudiantes prefieren, más de la mitad, escribir cuando están solos, algunos lo hacen cuando escuchan música: pocos lo hacen en grupo y es tanto la dependencia con la televisión que algunos escriben mientras la observan. Esta situación refleja que el acto de escritura, sigue siendo un acto solitario que se propicia en un ambiente armonioso. Esto se deduce del sitio en el que prefieren escribir los estudiantes, la casa, lugar íntimo y muy personal para hacerlo. Llama la atención ver cómo al momento de escribir en la universidad, segundo sitio donde dicen prefieren escribir, los estudiantes optan por lugares abiertos a los cerrados como el aula de clase y la biblioteca. Quizá sea porque desean inconscientemente hacerlo en libertad sin acondicionamientos espaciales.

Sobre el estado de ánimo que prefieren los encuestados a la hora de escribir, los resultados denotan que les es indiferente pues lo hacen de cualquier manera. En una mínima escala prefieren cuando están deprimidos y tristes, aunque les es más favorable hacerlo en éste estado que cuando están alegres. Se deduce que la escritura se ejerce en un estado anímico de rutina que aflora, quizá en una cotidianidad de cumplimiento de responsabilidades académicas.

En cuanto a los documentos que escriben, se corrobora que los encuestados lo que más redactan para la universidad son: ensayos, apuntes de clase, trabajos de investigación y resúmenes; con menos intensidad aparecen las reseñas, comentarios y fichas. Textos que consideramos son de gran importancia ejercitar cotidianamente en la universidad; son en estos pequeños escritos en donde se pueden enrutar los estudiantes para que perfilen sus reseñas y ensayos. Recordemos que el ensayo es el género académico por excelencia, de ahí que sea el más cultivado a la hora de producir textos en la universidad. Llama la atención que los encuestados poco o nada escriben literatura, quizás porque disciplinariamente no la tienen como componente académico ni profesional. La escritura académica es la que más ejercen, quizás no por gusto y placer, más sí por cumplimiento de deberes.

Al escribir, ellos se ayudan básicamente con material y recursos de Internet, diccionario ortográfico, En menor escala recurren a otros trabajos, enciclopedias y diccionario de sinónimos.

Pero con qué intensidad, por ejemplo, escriben reseñas o resúmenes por semestre? Descubrimos que más de la mitad escriben entre cuatro o más; en mediana escala escriben entre tres y dos; y pequeña proporción dicen que escriben entre uno y ninguno. A lo que suponemos que hay una frecuencia adecuada en la exigencia de este tipo de escritos, el cual, consideramos, debe ser el más utilizado en la academia.

La mitad de la población estudiada considera que no escriben con frecuencia por falta de tiempo, el resto dice que por dificultad en la redacción y orientación. En menos escala algunos encuestados plantearon que no lo hacen por desconocer los géneros de la escritura. El tiempo es un factor decisivo a la hora de producir textos, pues ésta tarea requiere de dedicación y perseverancia, y obviamente, si se carece de él o no se tiene un manejo adecuado en su manejo, difícilmente se podrá tener una escritura óptima. El tiempo es un indicador clave para poder escribir, y desafortunadamente el ritmo de vida actual no lo provee de manera sosegada.

Es coherente y relevante que los estudiantes reconocen que su mayor problema al escribir está en su mala ortografía y falta de motivación; también ellos se refieren, a la hora de redactar, a problemas de estructura de texto. Igualmente no descartan, unos cuantos, que el problema que tienen al escribir es que desconocen el tema del cual van a referirse. Es decir, hay problemas y falencias cognitivas.

Al profundizar con otra pregunta sobre los errores al momento de escribir, se obtuvo coincidencia; pues se reafirma de nuevo lo expresado por ellos a la anterior pregunta, la ortografía, la falta de léxico, semántica, sintaxis y estructura del texto; todos estos aspectos están presentes al momento de escribir.

En el descubrimiento de saber qué es lo que más se les facilita al momento de escribir, los universitarios contestaron que redactar oraciones, luego párrafos; en menor escala, está el colocar signos de puntuación y estructurar textos.

En este mismo sentido, los estudiantes deben revisar un texto para que no quede con errores, con mayor frecuencia de dos a tres veces; así mismo algunos lo hacen una vez y en proporción menor hasta cuatro veces. En efecto se reconfirma que cuando tienen dificultad al escribir, son ellos, más de la mitad que la releen insistentemente para corregirla, otros buscan ayuda para redactar y pueden acudir a otros textos para mejorar sus escritos. Menos del 10% abandonan su escritura. En esto vemos como hay conciencia para la revisión y evaluación de los escritos.

Se evidenció que después del español otro idioma que manejan al escribir es: inglés, pero reiteran casi el 50% que al escribir sólo lo hacen español. La presencia del francés y portugués es ínfima. Es decir, se prefiere la lengua materna para producir textos; o quizás sus trabajos son solicitados por los profesores en español, lengua oficial del país.

En aula de clase lo que más hacen los universitarios es escuchar, luego hablar, un poco leer y mínimamente escribir. Comportamiento que coincide con la investigación sobre la lectura (Andrade, 2006) la cual arrojó los mismos resultados. Es decir, es contradictorio si la escritura media sobre todo en el aula como una estrategia de evaluación, pues son sendos los trabajos escritos que se solicitan para ser evaluados, por qué ésta habilidad no se practica en aula, por qué no se orienta de la clase y por qué no se propicia desde las diversas disciplinas metodologías para producir sus textos. Quizás hay una subvaloración de esta habilidad en la praxis de aula por parte de los docentes. Esto se corrobora en la siguiente actuación.

Cuando los profesores colocan trabajos de escritura, los estudiantes en un 50% manifiestan que los docentes indican cómo hacerlo, el resto dicen que casi siempre y otros que nunca; tan sólo un 8% dicen que siempre. Lo que quiere decir que los docentes deben orientar mejor a sus estudiantes a la hora de exigir escritos, pues se considera que es una de las fallas que se tiene al momento de producir textos, pues no hay una claridad gramatical ni textual a la hora colocar estas tareas; simplemente el maestro orienta disciplinariamente sobre la temática que quiere que el discente consulte y escriba.

En consecuencia con las anteriores estadísticas de aula, se observa que cuando los profesores asignan un escrito lo evalúan leyéndolo, muy pocos brindan la oportunidad de que después de calificarlos los devuelven para reescribir; en menor grado, permiten que se vuelva a rehacer el trabajo sin calificar y tan sólo un 5% los intercambian con los compañeros para corregirlos. Ello significa que no existe una retroalimentación en los escritos y a más de ser una posibilidad de formación, la escritura resulta ser un mecanismo de evaluación punitivo que no acerca para nada al estudiante al placer de hacerlo sino que lo aleja y le hace desistir en su empeño. Es decir, el maestro no se evalúa un proceso de redacción, sino un producto escrito.

Al momento de pedirles a los encuestados que se autocalifiquen como productores de textos escritos, más de la mitad se consideran que están –la gran mayoría- en la escala de buenos; en menos escala muy buenos y pocos excelentes; otros consideraron que son regulares, y en menor escala deficientes. Lo que traduce que los estudiantes no tienen conciencia de sus limitaciones y la mayoría consideran que están bien. Hay muy poco razonamiento sobre sus deficiencias. Suceso que para nada es consecuente con los resultados de la evaluación de escritura que se aplicó en la segunda parte de la encuesta y de las cuales hablaremos en la sección siguiente.

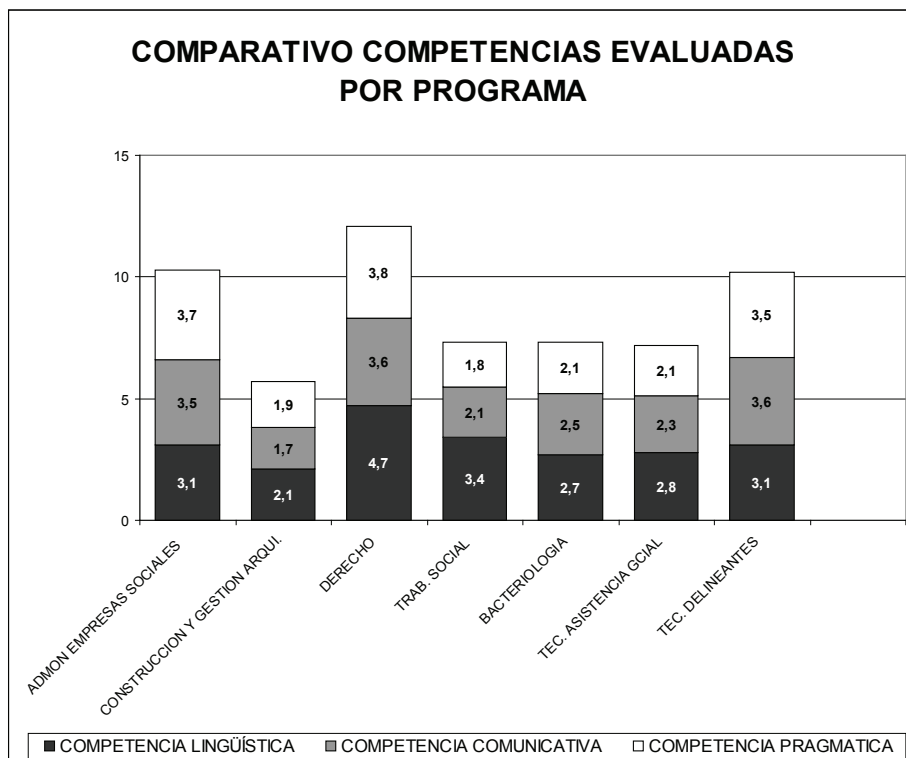
Para terminar esta primera parte y tal como se observó en los diagramas, los estudiantes consideran que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, debe incentivar la escritura, incluyéndola como asignatura electiva del plan de estudio, y en menor proporción como un taller específico y obligatorio en todas las carreras. El 40% piden cursos libres en el medio universitario o un curso interactivo en Internet. Esto quiere decir que los encuestados son conscientes de la necesidad académica para que la universidad oriente de manera específica la producción de sus escritos con componentes opcionales y complementarios.

La segunda parte de la encuesta, Evaluación Programática de Redacción, se hizo a partir de 3 preguntas para la producción escrita que fueron evaluadas de acuerdo con la rejilla que anteriormente se describió. Así, de forma cualitativa se da cuenta de la competencia escritural a partir de las subcompetencias: lingüística, comunicativa y pragmática, veamos a continuación los resultados por programa:

Cuadro 8. Comparativo de resultados sobre subcompetencias evaluadas

No.	Competencia escritural	Admón empresas ciales	Construcc. Y gestión arquitectónica	Derecho	Trab.social	Bacteriol	Tec.asistencia gcial	Tec.delineantes	Promedio
1	Competencia lingüística	3,1	2,1	4,7	3,4	2,7	2,8	3,1	3,1
2	Competencia comunicativa	3,5	1,7	3,6	2,1	2,5	2,3	3,6	2,8
3	Competencia pragmática	3,7	1,9	3,8	1,8	1,8	2,1	3,5	2,7
Promedio calificación/ programa		3,4	1,9	4,0	2,4	2,3	2,4	3,4	2,8
Promedio global encuestados		2,8							

Figura 1. Comparativo competencias evaluadas por programa



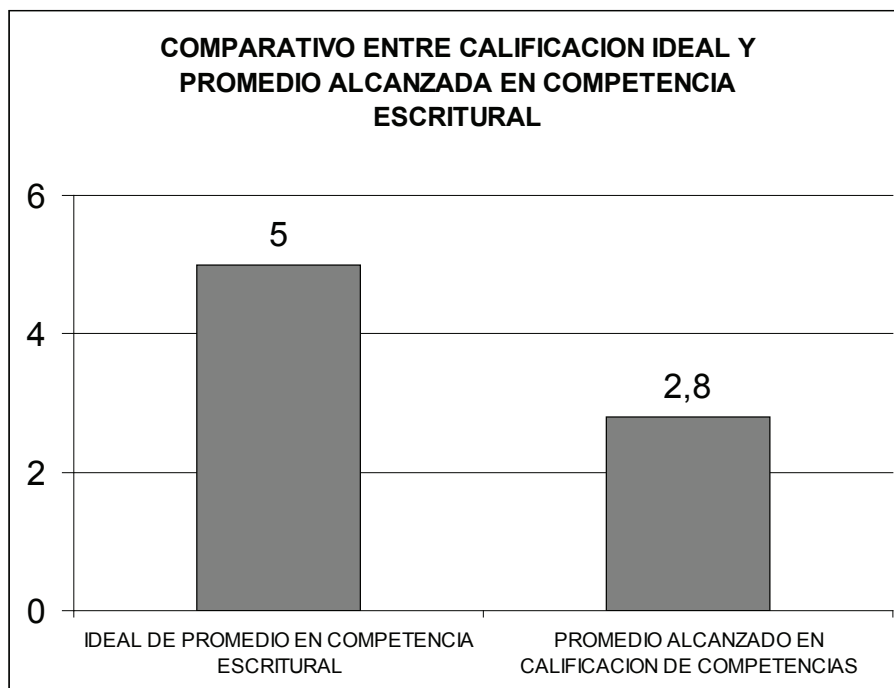
De las anteriores gráficas y en razón a la descripción general que pretendemos hacer, podemos decir que el programa más aventajado en la escritura es Derecho, con un dominio escritural promedio de 4,0, que representa la competencia lingüística de 4,7, la competencia comunicativa 3,6 y la pragmática 3,8. En su orden sigue, el programa de Administración de Empresas y la Tecnología en Delineantes con 3,4 como calificación promedio en su valoración. La primera se discrimina con las calificaciones así: 3,1 en la competencia lingüística, 3,5 competencia comunicativa y 3,7 competencia pragmática. La segunda representa una calificación específica de, 3,1 en la competencia lingüística, 3,6 competencia comunicativa y 3,5 competencia pragmática.

En este mismo sentido, y de acuerdo con los promedios siguen Trabajo Social y Tecnología en Asistencia Gerencial, con una calificación de 2,4 representados así: La primera 3,4 en la competencia Lingüística, 2,1 competencia Comunicativa y 1,8 competencia Pragmática. La segunda 2,8 en la competencia Lingüística, 2,3 competencia Comunicativa y 2,1 competencia Pragmática.

En el último nivel está el programa de Construcción y Gestión Arquitectónica con una calificación promedio de 1.9, que refleja la calificación de 2.1 competencia Lingüística, 1.7 competencia comunicativa y 1.9 competencia pragmática.

Al integrar las calificaciones parciales en una sola, se observa que el promedio general alcanzado por todos los encuestados es de 2,8/5.0, veamos la gráfica:

Figura 2. Comparativo entre calificación ideal y promedio alcanzado en competencia escritural



«La escritura y los universitarios»

De las gráficas de competencias y en razón a la interpretación que pretendemos hacer²⁵, podemos decir que el programa más aventajado en la escritura es Derecho, con un dominio escritural promedio bueno; al respecto de ello inferimos que los resultados ponen de manifiesto los buenos conocimientos lingüísticos de los encuestados; su mediana destreza a la hora de crear e identificar intencionalidades de los enunciados; así como aspectos comunicativos de menor destreza que

²⁵ Se aclara que por ser una investigación exploratoria, el riesgo subjetivo que conlleva la interpretación de resultados es alto. En ella se da un trato homogéneo a la muestra de la población encuestada; so pena, que existen una serie de variables dependientes que no se tuvieron en cuenta a la hora de aplicar la prueba. Por ejemplo, si los estudiantes eran diurnos o nocturnos. Qué edad tenían. La hora de aplicación de la prueba. El tiempo de duración para responder, entre otros.

van desde la estructura del texto, comprensión e interpretación para escribir sobre un artículo; el manejo semántico y lógico de oraciones así como su nueva proposición sobre el documento. Sobresale de estos resultados que como futuros juristas tienen más bases sólidas sobre aspectos gramaticales que el resto de programas.

El programa de Administración de Empresas y la Tecnología en Delineantes son muy similares a la hora de sacar el promedio de la competencia escritural que está en un nivel regular. A nivel lingüístico sólo alcanzan a pasar el nivel del 3.0 y en cuanto a las competencias comunicativas y pragmáticas son también de alcance mediano, quizás un poco superior, por algunos puntos más que la lingüística. De esto se deduce que los encuestados de estos dos programas estarían mejor en cuanto a lo comunicativo y pragmático que en lo lingüístico.

Al revisar los resultados de los programas de Trabajo Social y Tecnología en Asistencia Gerencial, hay coincidencia en el promedio de la calificación que no alcanza a pasar en de 2.5. Aunque para ambos programas la competencia lingüística fue la que alcanzó mayor calificación, existe diferencias en ellas, sale mejor librada la de Trabajo Social frente a la de la Tecnología en Asistencia; de igual manera la competencia comunicativa está en un bajo nivel para ambos programas, siendo un poco más alta la de Tecnología; y para la competencia pragmática se tiene un nivel muy bajo para ambas, pues ambas están alrededor del 2.0. Lo que hace pensar que los programas en mención amerita urgentemente un replanteamiento sobre la escritura pues sus resultados reflejan un comportamiento muy bajo para el nivel universitario.

Para terminar, se observa con preocupación cómo el programa de Construcción y Gestión Arquitectónica se encuentra en un nivel muy bajo; es el programa con la calificación promedio de más bajo rendimiento -1.9-. Se refleja en él que en dicho nivel la competencia lingüística, tiene unos puntos por encima de la competencia comunicativa y pragmática.

Es así, como podemos afirmar, en términos generales, que la competencia escritural de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca no es muy halagüeña y que los medianos niveles obtenidos no satisfacen un rendimiento escritural propio de los estudiantes de educación superior.

Para cerrar y con todo lo anterior, podemos entonces hablar de un perfil escritural de los estudiantes de la universidad con las siguientes características:

Perfil escritural del estudiante universitario Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

El universitario en su tiempo libre prefiere ver televisión, luego hacer deporte, en tercer lugar leer y por último escribir. Ésta habilidad la hace por necesidad e interés propio. Prefiere el computador como medio para escribir. Escribe cuando quiere y se lo exigen. Lo hace en casa, los fines de semana y en la universidad prefiere escribir en los espacios abiertos. El estado de ánimo no interfiere a la hora de producir textos. Lo que más escribe son trabajos para la universidad y dentro de ellos ensayos, resúmenes, artículos y proyectos de investigación. Para escribir se ayuda con recursos de Internet, luego diccionarios. Después del español, el idioma en que prefieren escribir es el inglés.

El mayor problema al escribir es la ortografía, léxico y estructura de textos, así como la desmotivación. Lo que más se le facilita para escribir son oraciones y párrafos, y lo menos, textos. Revisa el texto para corregirlo hasta dos veces e insiste. No escribe por falta de tiempo, algunas veces por pereza.

La habilidad que más desarrolla en clase es la escucha, luego hablar y leer y por último la escritura. Algunas veces los profesores indican cómo escribir, sólo el 8% siempre lo hacen. Cuando los docentes dejan trabajo escritos los evalúan, leyéndolos y devolviéndolos. En un 5% permiten que se vuelva a rehacer sin calificar. No hay intercambio con compañeros para corregir. El 10% lo incluyen como parte de los parciales. No se evalúa el proceso sino el producto escrito.

La gran mayoría se autocalifica de buenos y regulares escritores. Ellos quisieran que la institución incentivara la escritura como una asignatura electiva o un taller específico obligatorio.

En cuanto a la competencia escritural se encuentran en un nivel medio bajo (2.8/5.0) y su mayor fortaleza está en la subcompetencia lingüística, luego la comunicativa y de última la pragmática.

3. Rojo: recomendaciones

Después del logro descriptivo y analítico de los resultados obtenidos y expuestos anteriormente en el perfil diseñado, y sin pretender dar la solución al problema, delineamos una propuesta académica que puede fortalecer, coadyuvar y facilitar a los estudiantes, la producción de textos y el desarrollo de las subcompetencias que conforman los procesos de redacción. Para ello consideremos que la propuesta debe ser transversal, transdisciplinar y convergente, a los tres agentes dinámicos de la universidad: directivos, docentes y estudiantes y podría servir como bases para un Programa Estratégico Universitario de Fomento a la Escritura y que puede avivar –de ahí su color rojo- la cualificación de la producción escrita de la institución:

A nivel institucional se plantea desarrollar actividades en donde la Universidad pueda brindar, abonar y fortalecer los caminos hacia la escritura académica, con políticas que nazcan desde los currículos de manera efectiva y eficaz. Para ello se podría aprovechar tener en cuenta los siguientes lineamientos:

Visibilizar en el currículo el fomento y la práctica de las habilidades comunicativas desde el aula.

Implementar un programa específico de seguimiento al desarrollo de la competencia escritora, desde las asignaturas que se relacionan directamente con el área del lenguaje.

Habilitar un espacio dentro de la biblioteca «Sala de Escritura o Centro de Escritura» con un docente monitor que brinde asesoría a los estudiantes que lo requieran.

Implementar y ofrecer componentes electivos para todas las carreras de la Universidad de: producción de textos académicos o *literacia*. Entendida ésta como el espacio para desarrollar habilidades de lectura y escritura.

Ampliar, y dotar a la biblioteca de textos guías para la redacción universitaria.

Vincular la universidad a programas o redes de escritura universitarias.

Crear un programa de capacitación para los docentes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca denominado “Escribir para enseñar” desde un seminario taller.

A nivel profesoral, se ubica al docente como el agente dinamizador más directo y mediador de la escritura en la Universidad, por ello su protagonismo debe ser ingente; en consecuencia, presentamos algunas consideraciones que podrían mejorar y fortalecer su desempeño en ésta área:

Actuar desde la pedagogía y didácticas activas para generar una escritura crítica universitaria.

Potenciar, motivar y promover las competencias escriturales desde el aula; para ello y en función de sus conocimientos, deberá tener en cuenta las habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes, valores y visión de mundo de los estudiantes. De ahí que es necesario un diagnóstico y conocimiento previo de los estudiantes.

Hacer del aula un nicho provocador que incite, a partir de pistas, señales, preguntas, problemas, fechas, datos, entre otros, la escritura de textos.

Acompañar a los estudiantes en sus lecturas y convertirse en un co-lector que coadyuve, asume y dé seguimiento a la comprensión de textos. Así mismo que el docente se convierta en un co-escritor, capaz de hacer seguimiento y evaluar procesos, no productos.

Promover la escritura en clase mediante recursos individuales como: fichas de reseñas, fichas de opinión, diario de campo, bitácoras, portafolios, protocolos, resúmenes, síntesis, esquemas, mapas conceptuales y comentarios entre otros.

Fomentar la publicación comunitaria de los escritos de los estudiantes, desde sus trabajos de aula, mediante periódicos temáticos, disciplinares, folletos, plegables, semanarios, carteleras, murales, informativos, revistas, textos.

Animar la producción de escritos de calidad en los estudiantes y docentes a partir de concursos institucionales que impulsen la producción eficaz de géneros académicos en la universidad. (Ensayos, Reseñas, Monografías y Proyectos).

Planear guías o mapas de escritura disciplinares a cada propuesta de producción de un texto, teniendo en cuenta, el tiempo, temas, objetivos, fin, logro y creatividad, entre otros indicadores.

Prever y tener en cuenta las etapas de la escritura en el momento de colocarlas: 1. Prescritura (qué hacer): motivación y seducción hacia el texto con preguntas, pistas, recorrido, mapa de ideas, conjeturas, hipótesis, preconceptos, vínculos. 2. Escritura (cómo hacerlo): con destrezas que permitan la producción de sentido, desarrollo de los procesos mentales de interpretación e inferencia, -no destrezas mecánicas-. 3. Postescritura: (para qué hacerlo): corrección, evaluación y re-creación de lo escrito y que nuestros estudiantes son protagonistas de estas nuevas formas.

Como hoy en día también se lee en pantallas y se escribe con teclado y han surgido audiencias pluriculturales. Por eso, y siguiendo al maestro Cassany, creemos que la literacidad en la universidad, como ejercicio de la escritura, debe fortalecerse a partir de talleres de lectura y escritura en el aula, con prácticas de coautoría y colectura. Con trabajos de casos reales o verosímiles. Usando textos paralelos: versiones diferentes, modelos textuales, documentos previos y paratextos. Pero sobre todo aprovechando las TIC con sus redactores, correctores y traductores asistidos. Bien lo expresa Pedro Gómez Valderrama, «Los maestros podemos conseguir que nuestros alumnos escriban como personas sólidamente integradas y participen de su época, con las nuevas técnicas y métodos actuales, y con una visión abierta hacia el futuro».

Por último, el estudiante universitario, sujeto y objeto de nuestro estudio, tiene un gran compromiso:

Ser su propio agente dinamizador; desde una toma de conciencia sobre las bondades que le proporciona la escritura para su crecimiento personal, visibilidad, coparticipación académico e intelectual en su disciplina y profesional.

Generar voluntad, disciplina, rigor y práctica para desarrollar y perfeccionar su propia competencia escritora.

Contar con un apoyo didáctico (tutores, guías, manuales, cursos electivos: libres presenciales o virtuales, electivos, centro de escritura institucional, entre otros) proporcionados por la universidad. Planear guía que a los estudiantes se le facilite ubicar la semántica de los referentes que escriben, su coherencia y cohesión manejan esquemas previos ni apropiados para la planeación de la escritura de un texto. Activar esquemas, ubicar intencionalidades tanto del autor como del texto. Interaccionar con el receptor. Jerarquizar las ideas evitar lo irrelevante y tener capacidad para condensar y resumir. Comprender los contextos situacionales de los escritos (que permiten identificar los propósitos del escrito: informar, convencer, disuadir, seducir) y establecer relaciones supratextuales o intertextuales. Realizar escritura, no solo aseverativa sino propositiva e inferencial.

Imponer desde su praxis su propio ritmo y despreocuparse del afán y velocidad para escribir. Manejar tranquilidad, perseverancia y creatividad al momento de producir escritos.

En consecuencia, el estudiante universitario, productor de textos, debe ser tratado con nuevas estrategias didácticas que faciliten la redacción de textos académicos escritos en una cultura absorbida por los medios audiovisuales que desafían a través de la superficialidad de la imagen la profundidad de la grafía. ¿Pero cómo lograr este gran reto?, ¿Cómo seducir a los universitarios para que hagan de la escritura un acto de goce, creatividad y aporte a nuevos conocimientos. Es allí donde está el reto para instituciones de educación superior y los maestros contemporáneos, quienes debemos cambiar paradigmas pedagógicas para abordar la escritura, ubicarla en los nuevos medios tecnológicos para los educandos y hacer de ésta un instrumento clave en la producción y circulación del saber, que es el objetivo primordial de la institución universitaria. Evaluar no sólo los productos escritos sino los procesos, y guiar en la estructura de textos y definición de géneros académicos.

A manera de conclusión, se puede afirmar que la exhaustiva labor investigativa cumplió con los objetivos trazados desde el inicio pues permitió en primera instancia fundamentar conceptualmente la escritura como una habilidad en el trabajo académico de los universitarios y presentar, incluso, reflexiones sobre la actual escritura digital; luego describir y analizar las diferentes actitudes y hábitos de escritura que realizan los aprendices, objeto de estudio de nuestro caso, identificar el nivel de redacción que tienen los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y valorar de esta manera su competencia como escritores académicos.

Ello propugnó entonces, por el diseño de un perfil escritural de los estudiantes universitarios y proyectar una propuesta académica que abarca lineamientos institucionales, para directivos, docentes y

estudiantes; ésta intenta fomentar, fortalecer y promover la escritura en la institución, desde los agentes dinamizadores del proceso formativo en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Pero para coadyuvar a la formación de este tipo de universitarios es necesario reformular planes de estudio, utilizar nuevos y adecuados métodos, facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticas activas y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, desarrollar competencias y aptitudes para la comunicación, a la luz de las nuevas tecnologías que forman nuevas lógicas y formas de abordar un texto.

Consideramos, desde nuestro punto de vista, que el universitario debe ser un productor de textos, bien formado en el área del lenguaje – redactor de documentos coherentes, cohesivos y adecuados–, indagador de su propio estilo, autónomo, preciso y fluido a la hora de producirlos. Debe tener una buena formación disciplinar para que de manera integral con la competencia escritural, logre no sólo la aprehensión del conocimiento, su transformación sino la re-elaboración de nuevos conceptos y aportes a sus ciencias. Por ello no dudamos que al estar bien formado en estas áreas y provisto de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas, hallar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales, pueda ofrecer salidas a las problemáticas del país en sus escritos. Reducir distancias entre las distintas esferas de la sociedad y entre las naciones del mundo; no hay que olvidar que ésta también es un mecanismo que establece relaciones de poder y a ello debe salirle al paso un escritor crítico que evite los desmedros y coacciones sociales que a veces se perciben.

Para nadie es desconocido que la escritura contribuye de manera directa e indirecta, consciente o inconsciente, ya a sea a fortalecer y perpetuar las inequidades, o también para luchar y contrarrestar las formas hegemónicas de poder y las desigualdades, cuestionándolas, resistiéndolas y modificándolas. He ahí otro gran aporte que nos permite el acto reflexivo y creativo de escribir en la universidad.

Para finalizar, consideramos que la presente investigación no sólo sirve a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca como un estado del arte, sino que permite ser un eslabón más al estudio y profundización que hemos venido realizando sobre las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes. Ayer fue la lectura hoy la escritura, quizás mañana sea la oralidad o la escucha. La brecha queda abierta y la proyección de nuevas tareas nos impulsa, desde nuestro quehacer pedagógico, a ser granos de arena que posiblemente pueden atenuar problemas y recoger frutos.

Bibliografía

- Almaguer Luaiza, Benito. 2002. *Didáctica de la Lectura*. ENS-U.EH. Port-au-Prince.
- Andrade Calderón, Martha Cecilia. 2007a. «La lectura en los universitarios. Un caso específico Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca» en *Tabula Rasa*. No. 7: 231-249.
- Andrade Calderón, Martha Cecilia. 2009b. *La escritura, mediación entre el pensamiento y la producción intelectual de los universitarios*. Investigación no publicada. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- ASCUN y REDLEES, 2007. *Memorias del I Encuentro Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior*. Bogotá.
- Ausubel, David Paul, et al. 2000. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México.
- Bereiter, Carl, y Marlen Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bourdieu, Pierre. 2003. *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Calvino, Italo. 1985. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Obtenido en <http://www.papelenblanco.com/2008/03/25>
- Camps. Anna et al. 2003a. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao, Barcelona.
- Camps. Anna. 2000b, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens, Rosario.
- Carlino, Paula. 2007a. *Memorias I Encuentro Nacional sobre políticas de lectura y Escritura en la educación superior*. Versión digital. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- Carlino, Paula. 2005b. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Cassany, Daniel. 2006a. *Tras la líneas*. Anagrama, Barcelona.
- Cassany, Daniel .2003b. «La escritura electrónica», en *C & E: Cultura y educación*, Vol. 15, N° 3:239-251.
- Cassany, Daniel .1990. «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6:63-80.
- Cortes Landazury, Lida. 2007. «Seminario de comprensión y producción textual los textos escolares para la enseñanza del área de lenguaje y su relación con las propuestas de enseñanza bajo las concepciones cognitivas y metacognitiva». <http://comprensionyproduccion.blogspot.com/>

- Flower, Linda y Jhon Hayes. 1996. «La teoría de la redacción como proceso cognitivo» en *Textos en contexto*, 73-110. Buenos Aires.
- Foucault, Michel. 1970. *Arqueología del saber*. Siglo veintiuno, México.
- Habermas, Jurgen. 1989. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- Halliday, Michael Alexander. 1990. *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económico, México.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2005. *Metodología de la investigación holística*. Editorial SYPAL, Caracas.
- Levi-Strauss, Claude. 1998. *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económico, México.
- Lomas, Carlos. 2000. «Leer y escribir para entender el mundo». *Cuadernos de pedagogía* N° 331. Barcelona.
- Millan, José Antonio. 2001a. «Para poder pensar. Encuentro, creación y transmisión en la Red» *Revista de Occidente*. Madrid. Obtenido en <http://jamillan.com/parapoder.htm>
- Millan, José Antonio. 2003b. «La lectura y la sociedad del conocimiento». Obtenido en *La Factoría*. <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/millan19.htm>
- Nielsen, Jakob. 2000. *Usabilidad*. Prentice Hall. Madrid.
- Olson David. 1999a. *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Argentina.
- Olson, David. 1991b. «La cultura escrita como actividad metalingüística», en D. Olson y N. Torrance (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa, Barcelona.
- Ong, Walter. 1994. *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura económica, Bogotá.
- Parodi, Giovanni. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile.
- Piaget, Jean. 1983. *Psicología y Pedagogía*. Sarpe, Madrid.
- Russell David R. y Charles Bazerman. 1994. *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. (Landmark Essays Series 6). Erlbaum-Hermagoras Press, London.
- Salazar Sierra, Adriana María. 2007. *Escritura, Pedagogía y Universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter. 1992. «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita» en *Infancia y Aprendizaje* N° 58:43-64.
- Searle, John R. 2004a. *Mente, lenguaje y sociedad: la filosofía en el mundo real*. Alianza Editorial, Madrid.
- Searle, John R. 1986b. *Actos de habla*. Ediciones Cátedra, Barcelona.
- Shih, M. 1986. «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing» *TESOL Quarterly* XX, 4:617-648.

Van Dijk, Teun A. 2009a. *Sociedad y discurso*. Gedisa, Barcelona.

Van Dijk, Teun A. 1984b. *Texto y Contexto*. Cátedra, Barcelona.

Vigotsky, Lev Semiónovich. 1986. *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade, Buenos Aires.

Wittgenstein, Ludwig. 1988. *Investigaciones filosóficas*. México, UNAM, México.