

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORTS

Características de la escritura en docentes universitarios*

*Writing features in
University professors*

Wilfran Pertuz Córdoba
Nelsy Perea Guarnizo
Mabel Mercado Peñaloza

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 15 julio – diciembre, 2011
ISSN 1657-2416
ISSN 2145-9444 (on line)



Art Nouveau Design / ed., Pepin van Rooijen, Joost Hölscher, Amsterdam: Pepin, Agile Rabbit, 2007.

*Estudio de caso desarrollado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte.

WILFRAN PERTUZ CÓRDOBA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
DOCENTE CATEDRÁTICO DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE.
wpertuz@uninorte.edu.co

NELSY PEREA GUARNIZO

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
DOCENTE CATEDRÁTICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE.
nperea@uninorte.edu.co

MABEL MERCADO PEÑALOZA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
DOCENTE CATEDRÁTICA DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE.
mabelmerc@hotmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: DICIEMBRE 1 DEL 2010
FECHA DE ACEPTACIÓN: SEPTIEMBRE 27 DEL 2011

zona próxima

<p>El presente artículo es producto de un estudio realizado con el objetivo de identificar las características discursivas de un grupo de docentes de la Universidad del Norte. La metodología utilizada fue de corte cualitativo con un diseño de Estudio de Caso, en el cual se usaron como técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información la entrevista semiestructurada y el análisis documental. El sustento teórico del estudio se basó en los postulados de autores como Halliday, Van Dijk, Flower and Hayes, Flavell, Cassany, Teberosky y Castelló, entre otros. Los resultados obtenidos muestran las características de los textos de los docentes que participaron en la investigación, donde se evidencian las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan al escribir, las dificultades que enfrentan y el tipo de textos que producen.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Proceso de escritura, docente universitario, análisis del discurso, texto académico, cognición, metacognición.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>The following article is the product of a study made with the aim of identifying the discursive characteristics of a group of teachers of Universidad del Norte. The methodology used was a qualitative cut with a study-case design, where the semi-structured interviews and documental analysis were used as tools for the research. The theoretical support of the study was based on the principles of authors such as Halliday, Van Dijk, Flower and Hayes, Flavell, Cassany, Teberosky and Castelló, among others. The results obtained show the features of the texts of the teachers who took part in the research, the cognitive and meta-cognitive strategies they use while writing, the difficulties they face and the kind of texts they produce.</p> <p>KEYWORDS: Writing process, university teacher, discourse analysis, academic text, cognition, meta-cognition.</p>
---	----------------	--

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia, al igual que en otros países de Latinoamérica, la queja generalizada acerca de las dificultades escriturales con las que los estudiantes ingresan a la universidad se ha convertido en un lugar común. Esas dificultades se relacionan con concepciones erradas sobre la escritura, como por ejemplo, considerarla sólo desde la formalidad textual, dejando por fuera la producción de sentido.

Frente a esta situación surgen algunas inquietudes con respecto a cuál sería la solución a este problema, ya que la mayoría de las investigaciones y estudios analizan la problemática desde los estudiantes (Paula Carlino, 2007; Scardamalia & Bereiter, 1985; Lillis, 2003; Morales, 2003). Sin embargo, se ha dejado de lado un hecho importante que puede estar coadyuvando al problema: ¿realmente los docentes universitarios poseen las habilidades suficientes para planear y producir textos de manera adecuada? ¿conocen las estructuras textuales requeridas en el ámbito académico? (Cuervo & Flórez, 1998; Benvegnú, M, Dorrnzoro, M., Espinoza, A. et al, 2001; Alvarado & Cortés, 2000).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, la presente investigación tuvo como objetivos específicos: 1. Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los docentes universitarios para desarrollar su producción escrita; 2. Identificar qué dificultades enfrentan al momento de escribir y 3. Reconocer los distintos tipos de textos que producen. En consecuencia, el objetivo general del estudio apunta a analizar las características de la escritura de los docentes universitarios que participaron en el mismo.

El marco teórico de la investigación se relaciona con autores como Cassany (1989; 1999) quien aportó conceptos sobre escritura, código escrito,

coherencia, cohesión y adecuación; en cuanto a los aportes de la Lingüística Textual estuvieron a cargo de Van Dijk (1997) con postulados como Macroestructura y Superestructura; mientras que la Lingüística Sintémico Funcional (Halliday, 1985; Ghó, 2005; Moss et al, 1998; Barletta et al, 2010) estuvo presente con aportes como Modalidad y Unidades Textuales (introducción, vínculo y conclusión). Finalmente, el fundamento teórico relacionado con Cognición y Metacognición en la escritura fue aportado por Flower and Hays (1981) y Flavell (1979), respectivamente.

Por otra parte, Teberosky (2007) y Castelló (2007) contribuyeron con conceptos como el Texto Académico y su forma de composición (planeación, textualización y revisión) y Perfiles del Escritor, respectivamente. En cuanto a los perfiles del escritor, para Castelló existen, entre otros, el perfil «helicóptero»: aquí el escritor desarrolla una escritura extensiva para dominar el panorama general. La metáfora del helicóptero hace referencia a que el escritor posee información general del texto, aunque presenta dificultades a la hora de escribir porque no tiene clara la información específica de su texto. También existe El perfil «buzo», que a diferencia del anterior, tiene claridades sobre los aspectos concretos del texto, se sumerge en sus párrafos y apartados, pero puede perder de vista los aspectos globales del escrito. También se puede encontrar El perfil «puzzle»: según Riley, 2000, (citado por Castelló 2007) este tipo de escritor es el que se encarga de encajar diversas piezas como en un juego de *puzzle* (o rompecabezas) hasta conseguir una figura final con sentido y significado.

En consecuencia, el marco teórico enunciado se convirtió en el referente que sustentó el estudio; luego, permitió desarrollar el análisis de la información obtenida para, finalmente, establecer los resultados y conclusiones de la investigación.

2. METODOLOGÍA

La investigación se concibió desde el enfoque cualitativo, perspectiva que permite una visión profunda del problema y de la realidad que lo rodea. En este sentido Cerda (2002) menciona que una de las características de este enfoque es la descripción del fenómeno observado. De ahí que la investigación cualitativa es aquel proceso en el que se indaga sobre un problema y se observa el objeto de estudio desde una perspectiva interpretativa. Esto implica que a diferencia del enfoque cuantitativo donde hay una percepción objetiva del fenómeno, en el modelo cualitativo hay una posición subjetiva del investigador, quien establece una participación interactiva entre él y los sujetos de estudio que participan en dicho proceso.

Ahora, estudiar una situación problemática desde la perspectiva cualitativa es llevar un proceso sistemático donde investigador – objeto de investigación – sujetos, establecen una relación estrecha que permite un vínculo entre unos y otros. Entonces, tomando en cuenta el contexto del presente estudio, ese vínculo se estableció entre los investigadores y los docentes que participaron para lograr un acercamiento entre unos y otros; lo que permitió que la comunicación fluyera. La misma estuvo mediada por entrevistas y textos aportados por los docentes, instrumentos que se constituyeron en referencia para el análisis de la información.

Dentro de este contexto, la escritura es un proceso individual que necesita, en ocasiones, la cooperación de otros y que se encuentra influenciado por la cultura y el contexto social donde se desenvuelve el sujeto escritor; de igual manera, moviliza de manera consciente o inconsciente procesos cognitivos y de manera consciente procesos metacognitivos. Por eso, analizar la escritura

de un grupo de maestros universitarios es entrar, con su consentimiento, a una dimensión privada de ellos, a un ámbito propio que normalmente se preserva y se esconde; tal vez por la mirada sancionatoria que le ha otorgado la educación tradicional a las dificultades escriturales, por no considerarlas parte de un proceso complejo y secuencial de construcción de significados.

En este sentido, Bonilla y Rodríguez (2008) consideran que éste es un punto de referencia que indica qué se explora, cómo debe procederse y las técnicas a utilizar; por lo tanto, la formulación del problema debe estar claramente establecida. De ahí que, teniendo en cuenta las características de esta investigación se utilizó el Estudio de Caso, pues se analizó a profundidad la manera cómo los docentes universitarios que participaron en el estudio producen sus escritos y, posteriormente, se hizo un análisis de los mismos a la luz de las categorías establecidas.

En cuanto a los instrumentos para la recolección de datos, se utilizaron: **1º) La Entrevista Semiestructurada** y **2º) El Análisis de Documentos**. El primero, se constituyó en un diálogo con los integrantes de la muestra para recolectar la información necesaria y pertinente a la luz de los objetivos de la investigación; luego se desarrolló el análisis a través de una rejilla, a la luz de las categorías establecidas. En cuanto al segundo instrumento, según Gómez (2007) *"tienen que ver con una serie de materiales de registro que desde su origen adopta una forma diversa, ya sean documentos escritos (libros, publicaciones diarias, diarios personales, documentos públicos, informes, etc)." Pág. (252)*. Para el caso de este estudio, se tuvieron en cuenta cada uno de los textos que produjeron los docentes participantes, los cuales fueron escritos con diferentes propósitos comunicativos en el ámbito universitario. El análisis de los mismos se realizó a través de una

rejilla de evaluación diseñada con el propósito de identificar las categorías de análisis.

Los docentes participantes en el estudio fueron tres, vinculados a la Universidad del Norte. Sólo se trabajó con tres sujetos para captar la suficiente información con el propósito de contrastarla. Para hacer la escogencia de los docentes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: 1, que los docentes voluntariamente quisieran formar parte del estudio; 2, que los docentes laboraran en la Universidad del Norte y 3, que los docentes pertenecieran a disciplinas diferentes. Por ello se incluyó un docente del área pedagógica de un pregrado, un docente del departamento de filosofía y el otro pertenece al área de ciencias naturales. Así, la idea fue tener en el estudio a docentes de diversas disciplinas como una forma de asumir el problema de investigación de una manera integral, en relación con la escritura de los docentes universitarios.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este apartado, los investigadores centraron su atención en los datos recolectados para analizarlos a la luz de los postulados desarrollados en el marco teórico; esto es, poder interpretar lo que no aparece de manera explícita, ir más allá del dato como tal; lógicamente, esas claridades van apareciendo cuando se confronta la información obtenida, la teoría y los conocimientos previos de los investigadores.

Es así como, las reflexiones que resultan de ese proceso de interpretación se encuentran permeadas por las voces de los investigadores dando paso a la discusión, que es ese ámbito de producción intelectual donde se enuncian y recontextualizan ideas o postulados teóricos, tomando en cuenta el contexto de un estudio.

Así, el análisis de los resultados se desarrolló a partir de la entrevista semiestructurada que se aplicó a los tres docentes (para el caso fueron necesarias dos) con el fin de identificar el tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan durante el proceso de escritura; además, identificar las dificultades que enfrentan al escribir.

En cuanto a las informaciones obtenidas a través de la entrevista, se decidió hacer el análisis no docente por docente, lo cual es una opción para abordar el análisis, sino tomando información de cada entrevista para luego triangular o confrontar lo expresado por los tres sujetos; es decir, colocar en un mismo escenario las tres informaciones para poder tener una perspectiva integral de la misma y así develar aspectos relacionados con los procesos cognitivos y metacognitivos que los docentes referenciados ponen al servicio de su escritura.

Por otra parte, se contó con tres documentos, uno por cada docente. Dos de los textos corresponden con la tipología textual argumentativa (ensayo) lo que permitió ponerlos en diálogo a la hora del análisis de la información; mientras que el tercer texto es un abstract que el autor produjo con la intención de desarrollar más adelante un artículo científico con intenciones de publicación.

En consecuencia, este último texto no se pudo poner en el mismo escenario de interpretación con los dos anteriores por su estructura y objetivos planteados como tarea de escritura, por lo que fue necesario darle otra mirada frente al análisis, coherente con la naturaleza del texto mismo.

Para el análisis de los documentos escritos, el grupo de investigadores se apoyó en la rejilla de evaluación que permitió el análisis de los textos entregados por los profesores universitarios para

identificar las características de los escritos producidos por ellos y, al mismo tiempo, reconocer los tipos de textos que éstos producen.

El análisis de los datos de los documentos, a diferencia de la información obtenida mediante las entrevistas, se realizó texto por texto; primero, para poder tener una perspectiva individual de cada escrito y, segundo, porque la naturaleza de la estructura del tercer documento, un abstract, no era posible confrontarla con los otros dos textos por las razones expresadas en el párrafo anterior.

Se aclara también que el análisis se centró en el inicio de los textos (introducción), algunos párrafos del desarrollo y el cierre (conclusión).

En consecuencia, se desarrolló un análisis global de las informaciones recolectadas a través de las entrevistas y un análisis individual a cada uno de los textos o documentos para luego hacer las interpretaciones pertinentes a la luz de la teoría, integrando las informaciones para poder hacer aportes a la discusión.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Como ya se mencionó, uno de los instrumentos utilizados en esta investigación fue la entrevista semiestructurada.

El análisis de los datos fue abordado desde los enfoques cognitivos que plantean Flower y Hayes

(1981), Cassany (1999) y Castelló (2007), ya que la escritura se concibe, no como un proceso lineal sino que, por el contrario, el autor lleva a cabo una serie de pasos y de procesos al momento de producir un texto, por lo que esta consideración no es unidireccional.

Desde esa perspectiva Flower y Hayes (1989), conciben la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos e identifican tres procesos básicos: la planificación, la traducción y la revisión, y éstos a su vez incluyen otros subprocesos: formulación de objetivos, generación de ideas, evaluación de producciones intermedias; éstas remiten a la concepción secuencial: pre-escritura, escritura y re-escritura.

El modelo se presenta como un proceso no lineal, de manera que el orden de los subprocesos es variado e indeterminado. Además, se tuvieron en cuenta categorías como: **planeación** (la audiencia, selección de un tema, toma de posición, generación de ideas, búsqueda de información, organización de ideas, formulación de ideas y finalidad); **textualización** (redacción del primer borrador), **revisión y predisposiciones frente a la escritura y actitud frente al proceso de escritura** (1996).

A continuación se presenta en el cuadro 1 el análisis de las entrevistas que dio paso a los siguientes resultados:

Cuadro 1

CATEGORÍAS	PLANEACIÓN	SUBCATEGORÍAS	AUDIENCIA	Los sujetos participantes tienen claro a quién va dirigido cada texto: cumplir con un trabajo de maestría en el caso del docente 1. La audiencia de los docentes 2 y 3 tiene que ver con la comunidad académica de sus disciplinas (Filosofía- Ciencias Naturales, respectivamente), pues su intención es publicar artículos.
			SELECCIÓN DEL TEMA	Los sujetos 1 y 2 tienen claro el tema de sus textos. El sujeto 3 no respondió sobre el tema del texto, pero en el análisis documental se evidencia claramente el mismo.
			TOMA DE POSICIÓN	Los docentes 1 y 2 asumen una posición frente al tema lo cual es coherente con la argumentación. El docente 3 sólo informa sobre una investigación; por lo tanto, su texto es expositivo.
			GENERACIÓN DE IDEAS	Los tres docentes utilizan diferentes estrategias para la generación de ideas: formulación de preguntas de investigación, organización de ideas mentalmente, convertir el título en pregunta.
			BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	Las estrategias utilizadas por los docentes para la búsqueda de información son: lectura de varios autores, información de centros especializados, encuestas, diálogos directos.
			ORGANIZACIÓN DE IDEAS	Las estrategias para la organización de ideas utilizadas por los docentes son: organización mental, el modelaje (Modelo de Habermas y artículos de revistas científicas), enumeración de ideas, estructura la propuesta.
			FIANALIDAD	Uno de los docentes no tiene clara la finalidad al escribir el texto. Los otros dos establecen claramente la finalidad de sus textos, la cual tiene que ver con escribir un texto académico para publicar.
		TEXTUALIZACIÓN	Los tres docentes escriben un borrador del texto. Utilizan estrategias como: dar respuesta a interrogantes, organizar ideas, releer, escribir ideas principales y después desarrollarlas; enumerar las ideas para seguir un modelo, responder preguntas de investigación; comparar con otros textos para verificar la estructura, guardar las ideas para luego armarlas como un rompecabezas, lo que corresponde con el <i>perfil puzzle</i> , en el caso del docente 3.	
		REVISIÓN	Las estrategias utilizadas durante esta etapa son: releer, comparar con lo propuesto en la generación de ideas; revisar aspectos formales, utilizar herramientas para la revisión; comparar con los esquemas elaborados en la planeación, revisar si las ideas son claras y precisas, leer en voz alta, “dejar el texto en reposo”, usar un lector escritor intermedio y leer para evaluar. Uno de los tres escritores (docente 2) posee el <i>perfil helicóptero</i> porque tiene una visión clara de los aspectos generales del texto; pero al mismo tiempo tiene el <i>perfil buzo</i> , por la claridad de los aspectos concretos, párrafos y apartados de su texto.	

Terminando con el análisis de los resultados de las entrevistas también se encontraron dos aspectos

importantes que son: *las predisposiciones y la actitud frente al proceso de escritura* (Flower & Hayes, 1998). El primero hace referencia a las emociones, motivación y el interés que siente el autor cuando escribe y, el segundo, se relaciona con las ideas y concepciones que se tienen sobre el proceso de escritura.

A continuación se muestran los resultados con respecto a esos aspectos en el cuadro 2:

Las dos últimas categorías mencionadas (Predisposición frente a la escritura y Actitud frente al proceso de escritura), tienen que ver con lo que para Hayes (citado por Cassany, 1999: 61) es el *componente motivador y emocional*, que es uno de los nuevos elementos que incluye a

la propuesta que ya había desarrollado junto con Flower (Flower & Hayes, 1981). Este aspecto tiene que ver con la influencia de los valores o las creencias sobre la escritura en el proceso de escribir; entonces, establece una diferencia entre las predisposiciones y las actitudes. Es evidente que puede identificarse que los tres docentes muestran emociones y asumen ciertas actitudes frente a la escritura, cuando utilizan expresiones como: "... *contenta y satisfecha...*" "*temor al papel en blanco*"; "*estar de ánimos para poder escribir*"; "...*no soy como tan sistemática para escribir*." "...*soy una persona que escribe bastante, que tiene gran experiencia en la escritura...*" "*escribir un texto científico es un trabajo arduo*".

Cuadro 2

CATEGORÍAS	PREDISPOSICIÓN FRENTE A LA ESCRITURA	Los docentes manifestaron: relacionar lo que escriben con su experiencia personal, sentir satisfacción al terminar el texto, verse como escritor experto, concebir el texto como un proceso inacabado, la escritura es un proceso lento; escribir un texto científico es complicado y arduo, es necesaria la lectura de textos científicos.
	ACTITUD FRENTE AL PROCESO	La actitud frente al proceso se ve como: percibirse como narrador, temer al papel en blanco, emoción frente al producto final; el proceso de escritura está sujeto al estado de ánimo del escritor, percibirse como escritor experimentado que ha publicado.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

En cuanto al enfoque teórico que fue el eje central de este estudio, diferentes perspectivas permitieron

realizar el análisis de la escritura de los docentes. Para el mismo se tuvo en cuenta el análisis del discurso y se consideró discurso como "... *unidad global portadora de significado, producida con intención comunicativa dentro de una interacción social, comprende diversos procesos semióticos y lingüísticos*" (Niño 2004, p. 136). Es aquí donde adquieren importancia los aportes de Van Dijk (1997), con respecto a algunas de unidades semánticas básicas del texto "... *el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto aquél puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales. Estas unidades son: la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura*" (Págs. 55, 144).

De allí que, a partir de la cita anterior, se pudo mirar cada uno de los textos objeto de estudio como una unidad de sentido que presenta tres niveles de significados que, a su vez, parten de un ámbito particular o específico denominado **MICROESTRUCTURA**, que concentra la esencia de los significados desde la óptica de la precisión de ideas y relaciones entre las mismas, mediadas por los conectores y los vínculos como una densa red. Luego, se tomó distancia de esa densa red de significados, lo que permitió visualizar una dimensión más global de los textos llamada **macroestructura**; ésta se desprende de la microestructura y consiste en generalizar o dar mayor jerarquía a las ideas, traducidas en proposiciones. Finalmente, se consideró la **superestructura**, que es una dimensión aún más general que las dos anteriores, que da cuenta de una estructura que permite clasificar los textos en una tipología textual.

Por otro lado, desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional se tomó en cuenta la

Modalidad, sistema que según Halliday, 1994 (citado por Moss et al 1998, p, 111) "*mediatiza el intercambio interpersonal en el discurso [...] el sistema de modalidad es el encargado de expresar tiempo, polaridad (negativo/afirmativo) y Modalización (juicio)*". Ahora bien, "*la polaridad indica presencia/ausencia de un morfema negativo, que forma parte del grupo verbal*" (p, 112). De ahí que la Modalización es la expresión de grados intermedios entre los dos polos de la afirmación y la negación: grados de probabilidad y usualidad. En el marco de la presente experiencia sólo se utilizaron esas dos subcategorías: **polaridad** y **modalización**, para establecer la actitud o posición del escritor frente a lo que expone en su texto.

También, con el fin de realizar una análisis más profundo a la estructura de los textos y sus relaciones se tuvieron en cuenta las **Unidades Textuales** a la luz de la Lingüística Sistémico Funcional, para identificar aspectos como introducción, vínculo (anafórico y catafórico) y conclusión.

En la introducción, según Davies, (citado por Moss et al 1998) "*se establecen o negocian los roles del escritor y el lector, se determinan los objetivos del texto, se indica cuáles van a ser los aspectos a tratar y se hace una contextualización de los mismos*" (Pág. 1). Es así como, una buena introducción cumple básicamente con dos propósitos: 1) Ubicar al lector en el tema dándole, además, una prospectiva del texto; 2) Generar provocación en el lector para que lea el texto completo; propósitos que son coherentes con lo que se requiere al escribir la parte introductoria de un texto académico, tipología objeto de reflexión en la presente investigación.

Además, forman parte de las unidades textuales

el **vínculo**, cuya función es establecer relaciones entre las informaciones del texto. Existen dos clases de vínculos, los anafóricos, que establecen un puente entre una información enunciada y otra que continúa y, los catafóricos, que son una especie de prevención que permite al lector prepararse o atender lo que a continuación se enunciará en el texto. Así, el vínculo como unidad textual, se constituye en un recurso que favorece la continuidad y fluidez en el discurso.

Finalmente, existe otra unidad textual llamada **conclusión** que es la encargada de cerrar el texto para que pueda ser considerado como un todo. En la conclusión, generalmente, se recapitula de manera sucinta lo tratado en el desarrollo de texto.

Por eso, según Davies, 1995 (citado por Barleta y Chamorro 2010), la conclusión en un texto implica la recontextualización de los temas centrales y la evaluación de los objetivos planteados en la introducción. En cierto modo, debe ser el espejo de la introducción.

Se aclara que el corpus para el análisis se tomó desde dos miradas: 1º) párrafos completos para analizar las categorías posibles a la luz de la orientación teórica expresada; 2º) frases u oraciones contextualizadas para identificar categorías que no fueron posible evidenciar en los párrafos. Este último recurso permite, por un lado, complementar y fortalecer el análisis a nivel de los párrafos seleccionados; por el otro, dan fluidez e integralidad al análisis. Más adelante, se procedió al análisis de los datos, en el marco de las categorías escogidas para organizar la información, teniendo en cuenta el siguiente orden: Unidades Textuales,

Macroestructura, Superestructura y Modalidad.

En consecuencia, se optó por combinar dos enfoques teóricos, aparentemente distantes, para enriquecer el análisis de la información: por un lado, se adoptaron los conceptos de Macroestructura y Superestructura, propuestos por Van Dijk, que tienen que ver con las estructuras globales de los textos y que históricamente se han convertido en referencias que aparecen en gran parte de los estudios relacionados con la escritura; por el otro, se asumieron los conceptos de Unidades Textuales y Modalidad, de la Lingüística Sistémico Funcional, que son un sistema que aporta una mirada más concreta al análisis, porque penetra en las partes internas del texto para descomponerlo y comprenderlo mejor en un contexto determinado.

Así, la Macroestructura y la Superestructura brindan una visión general e integral de los textos y las Unidades Textuales y la Modalidad aportan una visión concreta, puntual de las partes que conforman los textos y sus relaciones; en consecuencia, en el análisis realizado a los resultados de la presente investigación estructura y sistema dialogan.

A continuación se muestran en el cuadro 3 los hallazgos del análisis de los textos:

Cuadro 3

CATEGORÍAS	UNIDADES TEXTUALES	SUBCATEGORÍAS	INTRODUCCIÓN	El texto 1 presenta el tema, pero no lo contextualiza. No enuncia los objetivos del texto. En el texto 2 hay una clara estructuración de la introducción (contextualización del tema, presencia de la tesis y los objetivos, enunciación de los temas a desarrollar). En el texto 3 no hay presencia de introducción por las características del texto (es un Abstract).
			VÍNCULO	En el texto 1 hay presencia de vínculos que le dan fluidez al discurso; sin embargo, parece haber dificultades en los enlaces entre párrafos. En el texto 2 se observa utilización de vínculos que permiten la fluidez del texto. Hay dificultades con los conectores de secuencia, lo que afecta en cierta medida el mapa orientador que describen los vínculos. En el texto 3 hay presencia de algunos vínculos que hacen posible la ilación de las ideas.
			CONCLUSIÓN	En el texto 1 no hay recapitulación del tema, no hay referencias de conector de cierre y no se presenta la evaluación de los objetivos del texto. El texto 2 cumple con las características de una conclusión (recapitulación del tema, evaluación de los objetivos). El texto 3 por sus características no presenta conclusión.
	MACROESTRUTURA			El texto 1 presenta el tema a través de palabras clave en los diferentes párrafos, esto permite una ilación temática y favorece la coherencia global del texto. En el texto 2 el tema atraviesa la estructura textual, aparte de la ilación semántica que se da alrededor del tema; lo que garantiza la coherencia global y el lector-escritor posee un referente de orientación que lo guía a lo largo del texto. El texto 3 en sí mismo es una macroestructura formada por una serie de ideas generales que se convierten en una síntesis puntual de la información de una investigación (Abstract).
	SUPERESTRUTURA			El texto 1 es argumentativo; aunque presenta la tesis y los argumentos existe una dificultad en una afirmación que hace sin el debido soporte de referencias que le den validez a los argumentos. El texto 2 también es argumentativo, se presenta claramente la tesis y los argumentos que la sustentan. Hay predominio de los argumentos de autoridad para sustentar la tesis del autor. El texto 3 es un abstract, ya que es una síntesis puntual de un informe de investigación que generalmente acompaña a un texto completo.
	MODALIDAD	SUBCATEGORIA	POLARIDAD	En el texto 1 sólo se presenta una negación (polaridad) para asumir una posición frente al tema. En el texto 2 la polaridad (negación) es utilizada para asumir una posición frente al tema tratado, del cual parece tener conocimiento. En el texto 3 no hay presencia de polaridad.
			MODALIZACIÓN	En el texto 1 se presenta poca modalización, lo que parece no ser consecuente con la argumentación, tipología textual que sugiere posiciones intermedias, alejadas de planteamientos radicales. El texto 2 es rico en modalización, lo que evidencia en su discurso posiciones intermedias frente a lo que escribe. En el texto 3 no hay modalización, no se asumen posiciones frente al tema.

Después haber desarrollado el análisis de los datos y los resultados, se puede establecer que el proceso cognitivo de la escritura centra su interés en la relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo

del individuo. Desde esta perspectiva se tienen en cuenta los procesos durante la escritura, los cuales se evidencian a través de los procesos y subprocesos que despliega el escritor antes, durante y después de la escritura de su texto. De ahí que, los aportes teóricos más influyentes son los realizados por Flower y Hayes (1981), puesto que este modelo ha tenido y continúa teniendo una gran influencia, debido a que indica la complejidad del proceso de escritura y hace hincapié en que la escritura constituye una actividad de resolución de problemas con múltiples facetas que no puede dividirse en momentos estáticos y delimitados cronológicamente. Por lo tanto, en la mente de quien escribe se libra una competición continua entre tres fuerzas: el texto escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo del escritor y los planes de éste para resolver el problema retórico que le plantea la tarea de escritura.

Además, no podemos dejar de lado el proceso metacognitivo que realiza el escritor al momento de producir un texto; esto es, quien escribe regula y monitorea los procesos cognitivos que permiten el desarrollo consciente de los procesos implicados en la escritura. A lo que Flavell (1996) denomina: por un lado, el conocimiento metacognitivo que es el conocimiento sobre la cognición y, por el otro, la experiencia metacognitiva, que son las sensaciones que experimenta un sujeto cuando está llevando a cabo un proceso cognitivo.

Por lo anterior, los docentes interrogados en el presente estudio poseen conocimiento respecto a lo que desean transmitir en sus escritos y, al mismo tiempo: 1º, monitorean y regulan el proceso de la siguiente manera: planifican su escritura, es decir, existe un antes de la redacción del primer borrador donde piensan en la audiencia, la estructura textual (**macroestructura**, **superestructura**), buscan información, realizan

una lluvia de ideas y las organizan; 2º, controlan el proceso en el momento de la textualización o redacción del primer borrador donde ajustan y corrigen su escritura, dándole forma a las partes del escrito y sus relaciones a través de las **unidades textuales** (algunos tienen en cuenta la **modalidad**) y los docentes van comprobando si las ideas planificadas se están desarrollando en el texto; 3º, realizan la revisión y re-escritura de los textos, que se efectúa al final del proceso de redacción para evaluar si se cumplieron los objetivos trazados en la planificación, a la vez que desarrollan un monitoreo global de lo que se quería transmitir. Aunque cabe destacar que el grado de conciencia frente al monitoreo difiere de un docente a otro.

En consecuencia, se concibe la producción escrita como una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y metacognitivo que debe responder a condiciones de diversa índole que dan cuenta de la complejidad e integralidad de la escritura de los docentes en el ámbito universitario y, dentro de este marco de investigación, cobra una gran importancia el desarrollo de textos académicos con los cánones necesarios para su publicación.

CONCLUSIONES

El grupo de investigación después de haber realizado el análisis de la información concluye:

- La escritura de los 3 docentes universitarios se encuentra enmarcada en la escritura académica que nace, generalmente, de requerimientos como trabajos para estudios de posgrados (ensayos) y artículos científicos con intenciones de publicación.
- Dos de los docentes universitarios llevan a cabo

estrategias de desarrollo de un texto escrito como: planeación, textualización y revisión; aunque el grado de conciencia frente a estos procesos varía de un docente a otro. Mientras que el tercer docente sólo hace la planeación mediante un abstract para la escritura de un texto científico.

- En cuanto a la macroestructura, dos de los docentes desarrollaron su texto y parecen tener claro el tema de escritura porque el mismo aparece articulado en los diversos párrafos de los escritos. Aunque uno de los textos muestra debilidad en cuanto a las informaciones concretas a nivel de las estructuras internas de los párrafos, lo cual parece evidenciar que este docente tiene claridad en las ideas generales del tema de escritura, pero presenta dificultades en el desarrollo de las mismas.
- En relación con la superestructura, los 2 docentes que desarrollaron su escrito parecen enmarcarse dentro de una tipología particular, el ensayo, que se circunscribe dentro de los textos académicos.
- En cuanto a la estructura textual argumentativa (ensayo), el docente 1 usa muy poco la modalización que tiene que ver con asumir posiciones intermedias entre una afirmación y una negación evitando posiciones radicales, abriendo así la posibilidad de otros puntos de vista; en cuanto al docente 2, su texto muestra el grado de modalización que exige este tipo de textos, garantizando que el autor no asume posiciones radicales frente a su argumentación. El docente 3 no utiliza la Modalización en su texto, ya que es el abstract de un artículo científico que planea escribir posteriormente.
- En los textos escritos de 2 de los docentes se

evidencia el modelaje. Como estrategia de escritura usan modelos (Modelo de Habermas y seguir las normas de artículos de revistas científicas, respectivamente); esto es, apoyarse en estructuras de textos escritos por personas con experiencia en este campo con el propósito de mejorar los propios con intenciones de publicación. Aunque uno de los dos docentes sólo alcanza a desarrollar el abstract de un texto científico.

- En cuanto a las unidades textuales (introducción, vínculos, conclusión) en los textos están presentes las mismas; aunque en uno de ellos no se encuentra enunciado el objetivo, tampoco son explícitos los subtemas que se tratarán, lo que provoca una ruptura en el texto. En cuanto a los vínculos, son utilizados con frecuencia, lo que parece garantizar la fluidez de los discursos.
- Dos de los docentes que participaron en la investigación desarrollan estrategias cognitivas al escribir sus textos; sin embargo, parece haber diferencias en cuanto al grado de conciencia de las mismas, en relación con la metacognición o monitoreo (autorregulación) del proceso de escritura.
- En cuanto a la textualización (escritura del texto), 2 de los docentes después de planear realizan un primer borrador en el que parecen pensar en el lector; por tanto, tratan de hacer el texto legible leyendo su propio texto.
- La revisión de los escritos se realiza a partir de la lectura y elaboración de varios borradores donde los docentes tratan de establecer si el texto logrado es coherente con el objetivo proyectado en la planificación, en relación con la lluvia de ideas, búsqueda de información,

audiencia (publicación de un artículo o un ensayo para la maestría). Este hecho demuestra que los docentes piensan en la rigurosidad de la escritura, lo cual es coherente con los textos académicos. Hay que destacar también que uno de los docentes utiliza la lectura de pares para que revisen su texto, que permite mejorarlo.

- En cuanto a la predisposición y actitud frente al proceso de escritura, los tres docentes manifestaron que sienten emoción, motivación e interés cuando asumen la escritura de un texto; aunque el docente 3 concibe la escritura como un proceso difícil. ^{zp}

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación Educativa. Claves teóricas*. España: Mc (99, 140,146, 219, 23, 228).
- Alvarado, M & Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, Nº 43, 1-3. Recuperado el 20 de septiembre del 2010 de <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alvarado.htm>.
- Barletta, N. & Chamorro, D. (2010). *Las Unidades Textuales: Organizadoras del Texto*. En: Prensa. Revista *Zona Próxima* Nº 13 Universidad del Norte.
- Benvegnú, M, Galaburri, M, Pasquale, R y Dorrnzoro, M. (2001). *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. Conferencia inaugural en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Recuperado el 15 de noviembre de 2010 en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

- Benvegnú, M, Dorrnzoro, M, Espinoza, A, Galaburri, M & Pasquale, R. (2004). *La lectura en la universidad: relato de una experiencia. Actas del Simposio Leer y escribir en la educación superior. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.* Recuperado el 20 de julio de 2010 en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Bonilla, E & Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Norma.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril. Recuperado el 10 de mayo de 2010 en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En: Castelló, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en textos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L., 47-82.
- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir.* España. Paidós.
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura.* España. Paidós.
- Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación.* Bogotá. El Búho.
- Cuervo Echeverri, C. & Flórez Romero, R. (1998). Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio. *Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá: Programa Red.*
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry.* American psychologist, 34 (10), 906-911
- Flower, L. & Haye, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and*

- Communication*, 32. Pág. 365-387. Recuperado el 5 de abril del 2009 de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Flower, L. (1988). *The Construction of Purpose in Writing and Reading. College English*, 50 5. 528 – 550. Recuperado el 5 de abril del 2010 de <http://www.jstor.org/pss/377490>.
- Ghio, E. & Fernández D. (2005). *Manual de lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K y R Hassan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe de Argentina: UNL.
- Halliday, (1985): *An introduction to Functional Grammar*. Great Britain: Edward Arnold.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critiqueto Design. *Language and Education*, 17, 3, 192-207. Recuperado el 10 de mayo de 2010 de: <http://www.ucl.ac.uk/cishe/downloads/BrianStreet/BrianStreet%20Debates%20in%20HE%20UCL%2007.pdf>.
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6, (20), 429. Recuperado el 27 de septiembre del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35662009.pdf>.
- Moss G, Mizuno J, Ávila, D., Barleta, N., Carreño, S., Chamorro, D. & Tapia, C. (1998): La urdimbre del texto escolar. *Por qué resultan difíciles algunos textos*. Barranquilla: Uninorte.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). *Development of dialectical processes in composition*. En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Teberoski, A. (2007). *El texto académico*. En: *Escribir y comunicarse en textos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Van Dijk, T. (1988): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra S.A.
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.