

La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia

Academic writing in the university: a study on the level of writing in first semester students of the Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia

Autor

- ❖ Javier Herrera Cardozo. Doctor en educación- Universidad de Baja California, México- Docente de la Maestría en Lingüística Panhispánica y Competencias Idiomáticas Básicas de la Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.

Correos: javierherrera63@gmail.com-javierheca@unisabana.edu.co

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación “La redacción en estudiantes de primer semestre de la universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia”. Tesis doctoral que fue valorada *Summa Cum Laude* por la Universidad de Baja California. La pregunta a resolver fue ¿Cómo determinar el nivel de redacción del estudiante de primer semestre, que permita identificar el progreso logrado en la escritura, una vez terminado el curso de Competencias Idiomáticas Básicas? A partir de una metodología mixta y con un carácter longitudinal, se determinó el nivel de redacción del estudiante al terminar el curso. Para ello, se tomó la información de un escrito inicial y uno final, de una muestra de 54 estudiantes de 12 facultades, que ingresaron al primer semestre 2017-2. Se diseñó una rejilla para establecer el nivel de redacción, a partir de cinco criterios: coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y argumentación. Para el análisis de la información se utilizó el programa estadístico SPSS. Al revisar el texto inicial, un comentario sobre la contaminación ambiental, se evidenció que los estudiantes ingresan a la universidad con un nivel de redacción académica inferior a I. Luego de desarrollar las actividades y el acompañamiento del docente en la redacción del segundo texto, un ensayo académico, y la valoración de mismo, se concluyó, que, a nivel individual, algunos estudiantes mejoran su redacción académica y terminan en un nivel III y IV.

Palabras clave: Escritura académica, redacción, argumentación y competencias comunicativas.

Abstrac

The article presents the results of the research “The writing in first semester students of the University of La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia”. This doctoral thesis was valued Summa Cum Laude by the University of Baja California. The question to be solved was how it determines the level of writing of the first semester student and how it identifies the progress made in writing, once the Basic Language Competencies course is finished? Using a mixed methodology and with a longitudinal character, the student's writing level was determined at the end of the course. The information was taken from an initial and a final writing, from a sample of 54 students in 12 faculties, who enrolled the first semester 2017-2. A grid was designed to establish the level of writing, based on five criteria: coherence, cohesion, adequacy, spelling and argumentation. The SPSS statistical program was used to analyze the information. When reviewing the initial text, a comment on environmental contamination, it was evident that students arrive with an academic writing level lower than I. After developing the activities and the process of accompaniment by the teacher in the writing of the second text, an Academic essay and its evaluation, it was concluded that, at the individual level, some students improve their academic writing and end up at a level III and IV.

Keywords: Academic writing, writing, argumentation and communication skills.

Introducción

La universidad, como una de las fuentes de producción del conocimiento, debe garantizar que este sea difundido no solo en el ámbito académico, sino a toda la sociedad. La escritura es una de las herramientas con las que cuenta para dar a conocer los avances y descubrimientos. Pero difundir el conocimiento a partir de esta competencia no es tarea fácil, porque se requiere de un tipo de escritor y una escritura específica. De ahí que las universidades deben promover, formar y desarrollar en los estudiantes la comunicación escrita desde que ingresan, para que una vez terminen, evidencien o difundan el conocimiento por medio de una escritura coherente, precisa, fluida y argumentada. Bajo esta premisa, la Universidad de la Sabana de Chía, Cundinamarca, Colombia implementó para los estudiantes de primer semestre de todas las carreras el curso Competencias Idiomáticas Básicas.

Los estudiantes de primer semestre son formados en la educación básica y media, en donde los procesos de escritura son utilizados para asumir compromisos de una alfabetización básica: tomar apuntes en sus cuadernos, redactar algunos resúmenes, presentar tareas de sus asignaturas, responder a evaluaciones y redactar documentos para una comunicación básica. Pero cuando ingresan a la Universidad, los compromisos en relación con la competencia escritural requieren de una alfabetización académica (Castelló, 2014). Es el caso de los ensayos, que poseen una estructura diferente y su redacción es más compleja: no es ni artístico ni de ficción ni tampoco científico ni teórico, sino que se encuentra en el espacio intermedio entre uno y otro extremo, estando destinado reflexivamente a la crítica o a la presentación de ideas (Aullón, 2005).

De hecho, redactar para la universidad no es tarea fácil, porque el estudiante no tiene confianza en sí mismo y por la sensación de no tener nada que decir (Creme y Lea, 2003). Lo anterior, indica que el estudiante de primer semestre tendría dificultad para redactar este tipo de documento académico, el ensayo, que es exigido por los docentes universitarios y su rendimiento académico podría afectarse por las bajas notas registradas, debido a la mala redacción del escrito (Escorcia, Campo, Moreno y Palacio, 2014).

Es por esta razón que a partir del curso Competencias Idiomáticas Básicas, los estudiantes tienen la posibilidad de fortalecer, además de la escritura, sus competencias en lectura, oralidad y escucha, que les permitirán afrontar los compromisos en sus carreras. De las competencias, la escritura, tanto en el nivel medio como en el universitario, es una competencia en la que no se encuentra evidencia de su desarrollo. De ahí que no hay registro, ni certeza, de cuál es el nivel de redacción con que el estudiante ingresa a la universidad.

De ahí que el objetivo de la investigación fue establecer los criterios para el nivel de redacción del estudiante de primer semestre, que permitan orientar y registrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en razón del progreso en la escritura al culminar el curso de Competencias Idiomáticas Básicas. Por otra parte, si se establecen los criterios para el nivel de redacción, esto permitirá orientar y, a su vez, registrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el progreso logrado por el estudiante en la escritura al finalizar el curso. Es evidente, que la formación en escritura,

registro y seguimiento, la debe realizar el docente que oriente cualquier asignatura, pero por motivos desconocidos esta tarea no se cumple en su totalidad.

La competencia comunicativa

Hymes (1972) precisa que es una dimensión mayor que encierra tres conceptos: el repertorio verbal, las rutinas lingüísticas y los dominios del comportamiento lingüístico. Así, las personas tendrán los medios verbales requeridos para interactuar socialmente, a partir de los fines definidos por una sociedad y será sensible a las normas según la situación que se le plantee. Por otra parte, Gutiérrez (2008) considera que existe una diferencia, tanto cualitativa como cuantitativa entre la competencia comunicativa y la lingüística. Ello se debe a que, además del dominio de reglas, conocimiento del código como único saber y unidades de léxico, la competencia comunicativa incluye otros conocimientos-ejecutivo, normativo, discursivo, pragmático, inferencial, semiótico y estratégico- importantes para el hablante, que son necesarios para generar y entender enunciados y discursos adaptados a un contexto.

Escribir y escribir en la universidad

Escribir es una forma de expresión. Como expresión escrita, el Centro Virtual Cervantes (2016), argumenta que es una destreza lingüística, que se vale esencialmente del lenguaje verbal e incluye elementos no verbales. Su función es dejar registro de los sucesos históricos o servir de recordatorio de algo a desarrollar. Así mismo, leer es indispensable para desarrollar la escritura, porque a partir de buenas lecturas el aprendiz interioriza modelos, que luego le permitirán expresarlos en un escrito organizado, coherente, cohesionado, con estilo, léxico apropiado y con una estructura gramatical apropiada. De otra parte, Serafini (1994) señala que para realizar un escrito se deben tener en cuenta tres fases: primera, la preescritura-acopio de ideas, generación de ideas, organización y documentación-. Segunda, la construcción propia del texto, que incluye la escritura de párrafos cohesionados, utilizando elementos lingüísticos, puntuación adecuada y las palabras precisas. Y por último, la revisión para el redactado final.

A su vez, Cassany, Luna, y Sanz (1998) sostienen que escribe quien se comunica de manera coherente por escrito, mediante textos de extensión considerable, sobre un tema de cultura general. De ahí que se deben utilizar microhabilidades: mecánicas, motrices, caligrafía, presentación, procesos reflexivos de selección y ordenación de la información. También, estrategias: cognitivas, de reflexión, revisión y reformulación. Y tener el conocimiento de unidades lingüísticas mínimas, propiedades superficiales, unidades superiores y propiedades profundas. Por ello, escribir requiere de saber hacer y saber reflexionar y opinar, y es mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad, es ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta, para que la entiendan otras personas (Cassany, 1995).

Por otra parte, Bianchi (2009) considera que la escritura en la universidad es una de las dificultades que debe asumir el estudiante. De ahí la importancia de tener en cuenta que el estudiante ingresa con una experiencia escritora y, en la mayoría de los casos, se deben realizar actividades para que corrijan algunos defectos en cuanto al estilo, ortografía, puntuación, etc., elementos que le permitirán ser un escritor competente. Por tal razón, conviene generar espacios en donde el estudiante pueda reproducir y producir textos según el propósito de comunicación, pensando en el receptor y, como resultado de una planeación, se evidencie la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. En adición, Cassany y Morales (2008), desde una visión sociocultural, establecen que ser un buen lector y escritor permite que el profesional se incorpore y permanezca en la comunidad de conocimiento.

En este caso, es al ingreso a la universidad en donde se inicia la formación de la lectura y la escritura de géneros propios de una disciplina. Frente a ello, Camps y Castelló (2013), señalan que en la enseñanza de la escritura en la universidad conviene tener en cuenta la actividad comunicativa y el aprendizaje del género que se enseña. Son cuatro sistemas o esferas de actividad en las que se producen los textos: La profesional, que difunde el conocimiento disciplina o científico- artículos en revistas profesionales, artículos de investigación e informes de investigación-. Enseñanza y aprendizaje, en donde se elabora, construye o da cuenta de lo aprendido - textos de la carrera, informes, apuntes-. Social académica, para función organizacional y empático-emails, anuncios, planes de reuniones-. Y el

académico, cuya producción de textos tienen sentido en la academia con los exámenes: presentación de méritos o proyectos, monografías, proyectos de grado y las tesis.

¿Por qué un estudiante que ingresa a la universidad tiene dificultades al escribir?

Al respecto, Jolibert (2001) argumenta que se debe a los métodos iniciales de escritura desarrollados en la escuela y el colegio: el alfabético, el silábico, el fónico y el psicofonético. Estos métodos se utilizaron sólo para escribir grafías y no para generar textos completos con claras intenciones comunicativas. De ahí que muchos aprendimos a escribir palabras y oraciones descontextualizadas. Por ello, el aprendizaje significativo de la lengua escrita, debe partir de situaciones reales de comunicación (Cassany, 1999). O, de una intencionalidad comunicativa en la que se comunican ideas concretas a alguien real (Serrón, 2002).

Redacción

Etimológicamente, viene de la palabra redactar, del latín *redactum*, supino de *redigere* 'compilar', 'poner en orden' y significa poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad (RAE, 2014). Además se requiere del conocimiento de la lengua y su práctica. Así, el estudiante puede expresar con claridad, precisión y de forma completa no solo el conocimiento adquirido en una materia, sino sus sentimientos. De ahí que, si queremos escribir, hay que escribir. Escribir mucho. Observar cuidadosamente, ordenar nuestros pensamientos y expresarlos por escrito. La lectura, es sin duda alguna, otro de los caminos para llegar a la escritura (Maqueo, 2005).

Dado que los estudiantes ingresan con elementos del lenguaje desarrollados en la educación básica –pragmática, semántica, sintaxis, grafémico, fonológico y léxico - lo que se debe realizar en la universidad son actividades que ayuden a tomar consciencia de su buen uso en la carrera. Por tanto, conviene enfatizar en la acentuación y uso de la tilde, la puntuación, el empleo de mayúsculas, abreviaturas, siglas y acrónimos; clases de palabras, concordancia y léxico; el proceso de escritura, construcción y redacción del texto; forma y estilo de la escritura; narración y descripción; exposición y argumentación; diálogo y forma epistolar; textos profesionales y

administrativos; textos académicos y textos de opinión (Instituto Cervantes, 2007).

En general, un texto bien redactado debe cumplir con tres propiedades: coherencia, cohesión y adecuación. Van Dijk (1980) afirma que la coherencia se refiere a la relación de cada frase individual con todas las frases, de tal manera que, a partir de las individuales, también se puedan interpretar las demás, para dar un sentido global al texto. Existe cohesión, cuando se relacionan las partes inmediatas de un texto-palabras, frases, enunciados, y párrafos- con todo el texto, mediante conectivos. En cuanto a la adecuación, es la utilización de las frases apropiadas para quién se dirige el texto, teniendo en cuenta el contexto, el conocimiento y sus creencias (Van Dijk, 1980).

Referente a la ortografía, la Real Academia Española (2002) la define como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. A partir de ella, se genera la forma correcta de escribir y a medida que evoluciona la lengua estas normas se ajustan. Puesto que:

...sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe ni se puede percibir con claridad conveniente lo que se quiere dar a entender (...) representa el pilar fundamental de la lengua. Mientras los demás planos lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis y léxico) se hallan sujetos a los parámetros de variación (geográfica, social, cultural, situacional) la ortografía es un código uniforme en el que todas las variables se diluyen (Real Academia Española, 2010, p.40).

Por otra parte, al momento de redactar un documento, el estudiante también debe tener en cuenta el tipo de texto que escribe y, por ello, es conveniente que identifique los diferentes tipos de textos que se pueden escribir y sus características. Incluso, es importante precisar la clase de texto que presentará al docente, según la carrera y la asignatura. El estudiante puede leer durante su desarrollo académico cuatro tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Como textos expositivos, leerá conferencias, reseñas, artículos científicos, informes de investigación, monografías, tesis, en incluso, presentará exposiciones en clase haciendo uso de este tipo de texto. Así mismo, leerá diferentes ensayos, discursos, editoriales y columnas de opinión, como textos argumentativos (Instituto Cervantes, 2007).

Argumentación

La base de la argumentación es el argumento. La RAE (2014a) precisa que este consiste en exponer razones para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. De igual manera, Díaz (2009) expresa que además de convencer o lograr que un auditorio se vincule, la argumentación exige apoyarse en criterios racionales, porque se trata de lograr convencer o que se acepte algo sin manipulación. Por ello, no se basa en la coerción, sino en el raciocinio. De esta manera, el que argumenta puede influir en opiniones, modificar opiniones, disuadir opositores, minimizar hostilidades frente a algo, justificar convicciones o refutar diversos puntos de vista.

Al respecto, Reeder (2007) sostiene que un argumento consta de dos partes: una conclusión y una o varias premisas. La conclusión es el objetivo del argumento, es decir, la afirmación con la que se intenta persuadir. Algunas palabras que son usadas para expresar las conclusiones son: por ello, consecuentemente, así, de ahí, etc. Para identificar la conclusión se realiza la siguiente pregunta ¿Cuál es el objetivo de ese argumento? En cuanto a las premisas, son los enunciados, razones o evidencias que se presentan para persuadir. Palabras como ya que, porque, a cuenta de, debido a, por, a raíz de, etc., se utilizan para introducir las premisas. Una forma de encontrar las premisas es a partir de la pregunta: ¿Qué razones o evidencias se presentan para convencer y aceptar la conclusión? En general las premisas deben llevar, guiar u orientar a la conclusión.

Metodología

La investigación se desarrolló con una metodología mixta. Desde la investigación cualitativa, se tuvo en cuenta la participación, la reflexión, la indagación sistemática, la acción comprometida y la búsqueda de un propósito valioso (Bisquerra, 2009). Desde la investigación cuantitativa, se tuvo en cuenta la recolección y análisis de datos para probar la hipótesis. De esta manera, la metodología mixta permitió indagar el nivel de comunicación escrita de los estudiantes (Hernández y otros, 2006). Lo anterior, implicó desarrollar una investigación descriptiva, que permitió referir las características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos

utilizando criterios sistemáticos para destacar los elementos esenciales de su naturaleza (Sabino, 1989). Por la forma en que se obtuvieron los datos, la investigación fue de carácter longitudinal.

La población, 740 estudiantes de primer semestre 2017-2 de las carreras que se matricularon en el curso de competencias idiomáticas de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad de la Sabana de Bogotá, Colombia. La muestra, 54 estudiantes de dos grupos asignados al investigador docente distribuidos en 12 carreras así: 9 Administración Empresas, 6 Administración Mercadeo, 9 Administración Negocios, 1 Administración y Servicio, 1 Ciencias Políticas, 6 Derecho, 2 Economía y finanzas, 3 Ingeniería Civil, 3 Gastronomía, 1 Lic. Educación Infantil, 7 Medicina y 6 Psicología.

Para establecer el nivel de redacción, se tuvieron en cuenta cinco criterios: la coherencia en oraciones y en todo el texto. La cohesión, es decir, el uso de conectores, signos de puntuación y segmentación. La adecuación, en este caso, el uso de palabras pertinentes al tema. Los anteriores criterios, son los elementos que debe contener un texto bien redactado (Sánchez, 2007). Así mismo, la argumentación y la ortografía. En la argumentación, se revisó el planteamiento de la tesis, los diferentes tipos de argumentos y la conclusión del autor del texto. En la ortografía, la acentuación de las palabras y el uso adecuado de las letras al escribirlas.

Estos cinco criterios se tomaron como variables independientes, y la variable dependiente, fue el nivel de redacción propuesto (Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de redacción.

Nivel	Puntaje	Descripción
Inferior a I	< 1-7	Redacta un texto con un propósito comunicativo, pero no adecuado al contexto. Con mínimos elementos de coherencia y/o excede en errores u omisiones de cohesión y ortografía al nivel I. Así mismo, la tesis no se evidencia o no es clara y no la soporta con suficientes argumentos. En la conclusión, se aleja de la tesis y no expresa su postura frente al tema.
I	8-14	Redacta un texto con un propósito comunicativo, con escasas frases o palabras apropiadas al contexto, mínimos elementos de coherencia y/o demasiados errores u omisiones de cohesión y ortografía. Así mismo, puede expresar una tesis, aunque en ocasiones no es clara, pero no la soporta con suficientes argumentos. Tiende a especular o recurre a falacias. En ocasiones no concluye, no expresa su postura frente al tema o se aleja de la tesis.
II	15-21	Redacta un texto con un propósito comunicativo, pocas frases o palabras apropiadas al contexto, con escasos elementos de coherencia y/o

		numerosos errores u omisiones de cohesión y ortografía. Así mismo, plantea una tesis, utiliza algunos argumentos de autoridad, causas y/o ejemplos, y concluye relacionando la tesis, pero sin expresar su postura sobre el tema.
III	22-28	Redacta el texto con propósito comunicativo, con ciertas frases o expresiones apropiadas al contexto, adecuados elementos de coherencia, pero con algunos errores u omisiones de cohesión y ortografía. Además, plantea una tesis, utiliza algunos argumentos de autoridad, ejemplos y/o analogías. Concluye acorde con la tesis y expresa su postura frente al tema.
IV	29-35	Redacta un texto con propósito comunicativo, adecuado al contexto, con apropiados elementos de coherencia y escasos errores u omisiones de cohesión y ortografía. Así mismo, plantea una tesis, utiliza con variedad argumentos de autoridad, ejemplos, analogías, causas y/o una deducción. En la conclusión toma la tesis y llama a la reflexión.
V	36 y más	Redacta un texto con un propósito comunicativo, coherente, adecuado al contexto y a la situación, y sin omisiones o errores de cohesión, ni ortografía. Además, plantea una tesis, utiliza de forma armónica argumentos de autoridad, ejemplos, recurre a las analogías, causas, deducciones, pero no a las falacias y concluye a partir de la tesis, expresando su postura e invitando a la reflexión.

Fuente: Elaboración del autor con base en ICFES (2015)

Los datos fueron registrados en Excel y analizados en el programa estadístico SPSS. Así mismo, se tomaron registros del diario de campo del docente y las variables de la encuesta realizada a los estudiantes y procesada por la herramienta [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com): Plan lector-Reporte o trabajo escrito-Tipo de texto de lectura-Plan de escritura-Asignatura que genera escritura-Tipo de texto escrito-Criterios de corrección-Criterios para elaborar y evaluar un escrito-Nivel de escritura-Institución pregrado y carrera universidad.

Previo a la redacción del escrito final, se desarrollaron diversas actividades. Una de ellas fue presentar como modelo de escritura un ensayo redactado por el docente de la asignatura: “...como introducción al tema a trabajar en el siguiente corte, la escritura, se leyó el ensayo escrito por el docente: Ahogar la ignorancia con abundancia de conocimientos”... (Registro diario de campo agosto 29 de 2017).

Luego se realizaron diversas actividades orientadas y acompañadas por el docente:

- “Presentación de la base de datos ProQuest desde la plataforma de la biblioteca de Universidad...cómo buscar artículos en Redalyc y Scielo...libros en Google Books. Tarea: seleccionar un tema y buscar

información en cinco fuentes” (Registro diario de campo agosto 30 de 2017).

- “Se leyó el documento Saber escribir del Instituto Cervantes desde la página 60 a 65: tipos de escritos y textos argumentativos y técnicas de recolección y para expresión escrita...se les presentó el PowerPoint elaborado por el docente: Apoyo para elaborar la tesis” (Registro diario de campo septiembre 5 de 2017).
- Se realizó la lectura sobre argumento y argumentación...Se realizaron ejercicios de parafraseo oral y escrito para comenzar el segundo párrafo argumentando...” (Registro diario de campo septiembre 12 de 2017).
- “Se realizó un taller de puntuación, en especial, punto, punto y seguido, coma y punto y coma. ...se trabajó el documento Escribir en la universidad de Phyllis Creme y Mary Lea: tipos de escritores, ensamble y revisión del texto”. (Registro diario de campo septiembre 19 de 2017).
- Lectura oral del ensayo: “se les indicó cómo leer el ensayo, en especial las citas textuales”. Es tarea del docente orientar los procesos de lectura oral de textos académicos para prepararlos cuando presenten una ponencia. Registro diario de campo septiembre 26 de 2017).
- Se reflexionó sobre el trabajo realizado. Se dieron los comentarios finales...También se les informó que un ensayo sería seleccionado para publicar en la *Revista Neuronum*, revista digital con ISSN. Todo trabajo escrito se debe evaluar y presentar los resultados a los estudiantes. El fin último de la escritura es publicar el documento terminado y bien elaborado. (Registro diario de campo octubre 10 de 2017).

Resultados

Nivel de redacción inicial

Al inicio del curso de Competencias Idiomáticas Básicas “Como prueba de ingreso y para diagnosticar su escritura se les pidió que escribieran un texto en donde hablaran, comentaran y mostraran su postura sobre el calentamiento global... los criterios fueron que tuviera tres párrafos y que le escribieran un título” (Diario de campo julio 25 de 2017). Una vez revisado el texto, los puntajes en coherencia, adecuación y argumentación por estudiante fueron bajos. Lo anterior, por los errores, omisiones, las pocas palabras que utilizaron

sobre el tema o porque no plantearon una tesis, no utilizaron argumentos ni concluyeron.

Imagen 1. Nivel de redacción por estudiante luego de revisar el texto inicial.

Número	Estudiante y carrera	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Argumentación	Ortografía	Total	Nivel
1	Ingeniería civil	2	-1	4	0	14	-9	INFERIOR A I
2	Administración de Empresas	4	-1	5	3	1	10	NIVEL I
3	Ingeniería civil	4	-3	9	4	7	7	INFERIOR A I
4	Administración de Empresas	0	-2	4	1	8	-5	INFERIOR A I
5	Economía y Finanzas Internacionales	2	-2	3	2	2	3	INFERIOR A I
6	Administración de Empresas	-3	-7	6	4	5	-5	INFERIOR A I
7	Administración de Mercadeo y Logística	2	-6	5	3	6	-2	INFERIOR A I
8	Administración de Negocios	3	-3	1	4	3	2	INFERIOR A I
9	Administración de Negocios	4	-3	6	2	4	5	INFERIOR A I
10	Derecho	1	-6	5	3	6	-3	INFERIOR A I
11	Derecho	1	-7	7	3	0	4	INFERIOR A I
12	Derecho	3	-1	6	4	0	12	NIVEL I
13	Medicina	4	-6	7	3	1	7	INFERIOR A I
14	Derecho	1	-5	6	2	3	1	INFERIOR A I
15	Administración de Mercadeo y Logística	3	0	8	4	3	12	NIVEL I
16	Lic. En Educación Infantil	2	1	5	1	0	9	NIVEL I
17	Psicología	4	-3	5	3	3	6	INFERIOR A I
18	Administración de Empresas	1	-7	7	3	6	-2	INFERIOR A I
19	Medicina	4	-3	6	3	0	10	NIVEL I
20	Administración de Negocios	0	-7	5	4	6	-4	INFERIOR A I
21	Economía y Finanzas Internacionales	1	-4	5	3	11	-6	INFERIOR A I
22	Medicina	3	-8	5	4	2	2	INFERIOR A I
23	Psicología	3	-4	2	2	5	-2	INFERIOR A I
24	Medicina	-4	-10	4	3	10	-17	INFERIOR A I
25	Administración de Empresas	1	-4	7	4	23	-15	INFERIOR A I
26	Medicina	2	-5	6	3	0	6	INFERIOR A I
27	Psicología	4	-7	4	3	4	0	INFERIOR A I
28	Ingeniería civil	4	-5	6	3	8	0	INFERIOR A I
29	Derecho	1	-6	4	3	0	2	INFERIOR A I
30	Administración de Negocios	1	-12	5	5	7	-8	INFERIOR A I
31	Administración de Empresas	2	-6	5	4	2	3	INFERIOR A I
32	Administración de Mercadeo y Logística	3	-1	6	5	1	12	NIVEL I
33	Psicología	2	0	5	5	1	11	NIVEL I
34	Administración de Empresas	0	-5	3	2	5	-5	INFERIOR A I
35	Administración de Mercadeo y Logística	3	-2	6	3	3	7	INFERIOR A I
36	Administración de Empresas	1	1	5	5	10	2	INFERIOR A I
37	Ciencias Políticas	1	-3	4	4	5	1	INFERIOR A I
38	Psicología	2	-2	5	4	0	9	NIVEL I
39	Administración de Negocios	1	-4	5	4	7	-1	INFERIOR A I
40	Administración de Negocios	3	-4	5	3	0	7	INFERIOR A I
41	Medicina	2	-1	5	3	1	8	NIVEL I
42	Administración de Mercadeo y Logística	0	-5	6	3	0	4	INFERIOR A I
43	Gastronomía	2	-1	5	5	3	8	NIVEL I
44	Administración de Mercadeo y Logística	2	-3	1	1	2	-1	INFERIOR A I
45	Gastronomía	-1	-6	5	4	3	-1	INFERIOR A I
46	Psicología	3	-2	5	5	1	10	NIVEL I
47	Administración de Negocios	3	0	5	4	0	12	NIVEL I
48	Derecho	1	-2	8	4	1	10	NIVEL I
49	Gastronomía	2	-2	5	3	8	0	INFERIOR A I
50	Medicina	0	-2	5	5	1	7	INFERIOR A I
51	Administración de Negocios	-5	0	1	1	2	-5	INFERIOR A I
52	Administración de Negocios	0	-2	1	2	4	-3	INFERIOR A I
53	Administración y Servicio	2	-3	4	3	1	5	INFERIOR A I
54	Administración de Empresas	3	2	5	4	4	10	NIVEL I

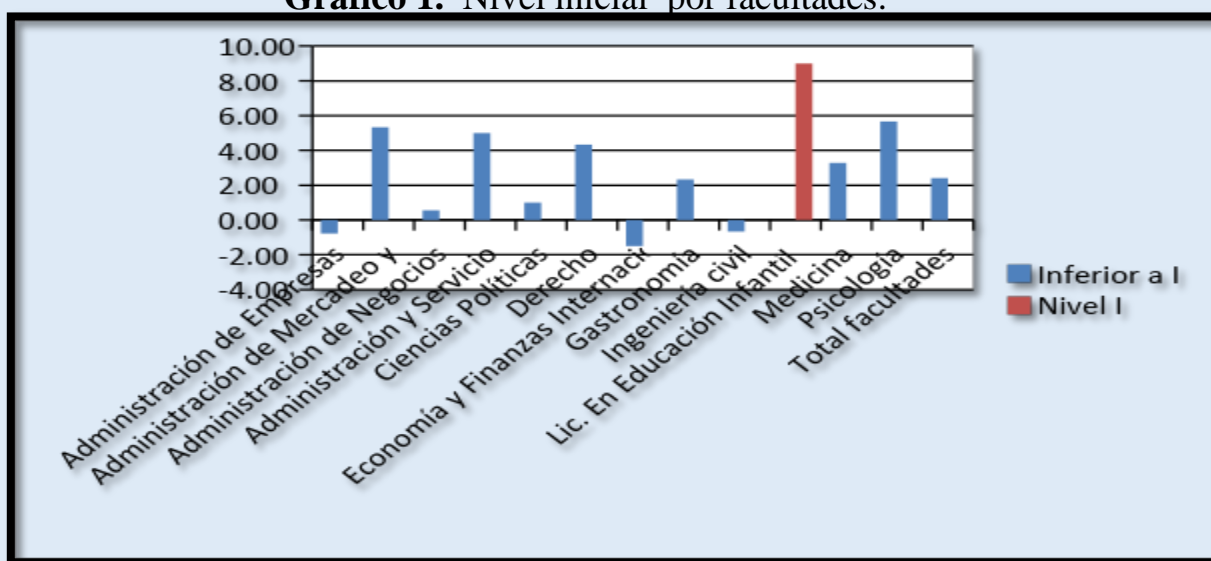
Fuente: Elaboración del autor.

En cuanto a la cohesión, presentaron valores negativos, debido a los errores y omisiones en conectores, signos de puntuación y por no separar párrafos. En ortografía, las puntuaciones altas indicaron los errores en acentuación y ortográficos. En cuanto a la argumentación, aunque plantean una tesis y utilizan algún argumento, no concluyeron lo planteado.

En los estadísticos descriptivos por estudiante, la media fue 2,41. Esto indica que en redacción académica, según los niveles establecidos en la tabla 1, los estudiantes de primer semestre se encuentran en el nivel inferior a I (puntajes menores que 1 a 7). Así mismo, la mediana fue de 2,5, lo que también los ubicó en este nivel. La moda fue 10, es decir, los estudiantes que la obtuvieron se ubicaron en el nivel I (puntajes entre 8 y 14). La desviación estándar de 6,80 indica que los puntajes y los niveles de redacción de los estudiantes se alejaron aproximadamente siete puntos de la media, por tanto, se evidencia que los niveles de redacción por estudiante fueron variables, dispersos o heterogéneos.

Los valores máximos y mínimos, fueron 12 y -17 respectivamente, y ratifican que el máximo nivel de redacción alcanzado por los estudiantes fue el I y, el mínimo, fue el inferior a I. Así mismo, de los 54 estudiantes, 40, es decir el 74%, se ubicaron en el nivel inferior a I y 14, el 26%, en el nivel I. En cuanto al promedio por facultades (Gráfico 1), una facultad, Lic. En Educación Infantil, se ubicó en el nivel I (8%) y 11 facultades (92 %) en el nivel inferior a I.

Gráfico 1. Nivel inicial por facultades.



Fuente: Elaboración del autor.

Esto significa que los estudiantes ingresaron a las facultades con deficiencias en redacción académica. Es decir, que el estudiante que ingresó: Redacta un texto con un propósito comunicativo, pero no adecuado al contexto. Con mínimos elementos de coherencia y/o excede en errores u omisiones de cohesión y ortografía al nivel I. Así mismo, la tesis no se evidencia o no es clara y no la soporta con suficientes argumentos. En la conclusión, se aleja de la tesis y no expresa su postura frente al tema.

Nivel de redacción final

El texto que se revisó para conocer el nivel de redacción final por estudiante y carrera fue un ensayo académico, sobre un tema de una asignatura del plan de estudios del primer semestre. De los 54 ensayos redactados por los estudiantes, tres fueron publicados en la revista de divulgación científica: *Revista Neuronum con ISSN: 2422-5193 (En línea)*. En los siguientes enlaces se puede ingresar a su contenido:

1. La inclusión en el mundo de los niños (Facultad de educación)
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/90>
2. La vitamina B: ¿Un carcinógeno encubierto? (Facultad de medicina)
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/98>
3. De gen a la proteína en la fibrosis quística (Facultad de medicina)
<http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/89>

A continuación, los resultados finales una vez revisado el texto y procesado en el programa estadístico SPSS:

En cuanto a la coherencia, los pocos puntajes negativos, indican que, en comparación con el texto inicial, este criterio mejoró. Pero en la cohesión persisten los valores negativos, debido a la omisión o errores en cuanto a la puntuación y el uso de conectores. En la adecuación, a diferencia del texto inicial, los puntajes mejoraron. Lo cual indica que los estudiantes asimilaron un gran vocabulario sobre el tema y lo expresaron en el ensayo. En cuanto a la ortografía, mejoraron en relación con el texto inicial. Los puntajes en argumentación evidencian que en un ensayo plantean una tesis, la desarrollan, en especial con argumentos de autoridad y ejemplos. También, incluyen su voz y la concluyen con un cierto grado de reflexión. En este criterio los estudiantes mejoraron significativamente en relación con el texto inicial.

Imagen 2. Nivel de redacción por estudiante luego de revisar el texto final.

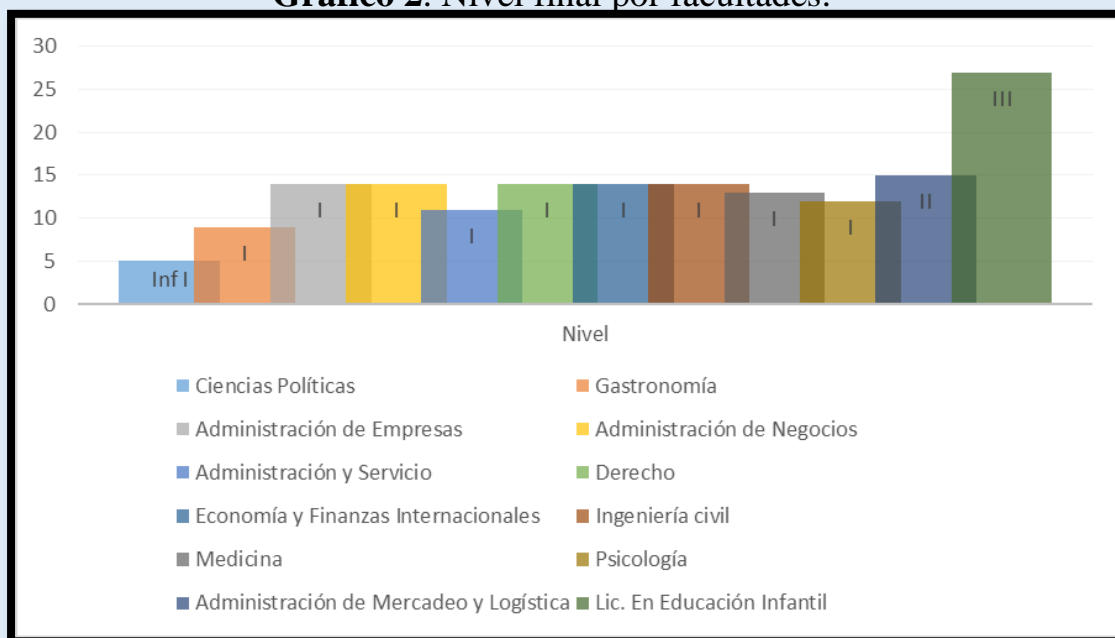
Estudiante y carrera	Coherencia	Cohesión	Adecuación	Argumentación	Ortografía	Total	Nivel
Ingeniería civil	2	-8	9	7	1	9	NIVEL I
Administración de Empresas	2	-4	8	7	1	12	NIVEL I
Ingeniería civil	4	4	13	7	1	27	NIVEL III
Administración de Empresas	-3	-7	13	7	1	9	NIVEL I
Economía y Finanzas Internacionales	0	-10	15	12	1	16	NIVEL II
Administración de Empresas	-5	-13	19	9	4	6	INFERIOR A I
Administración de Mercadeo y Logística	3	1	15	8	0	27	NIVEL III
Administración de Negocios	-3	-3	12	8	1	13	NIVEL I
Administración de Negocios	2	-9	16	9	1	17	NIVEL II
Derecho	2	-3	17	11	0	27	NIVEL III
Derecho	2	-3	17	11	0	27	NIVEL III
Derecho	4	0	18	9	0	31	NIVEL IV
Medicina	2	2	16	8	1	27	NIVEL III
Derecho	4	0	18	7	0	29	NIVEL IV
Administración de Mercadeo y Logística	3	2	14	6	0	25	NIVEL III
Lic. En Educación Infantil	4	1	13	9	0	27	NIVEL III
Psicología	2	-9	19	10	0	22	NIVEL III
Administración de Empresas	-3	-16	18	7	2	4	INFERIOR A I
Medicina	2	-21	22	11	1	13	NIVEL I
Administración de Negocios	0	-17	20	10	2	11	NIVEL I
Economía y Finanzas Internacionales	2	2	15	11	4	26	NIVEL III
Medicina	4	2	19	9	0	34	NIVEL IV
Psicología	2	-6	18	12	1	25	NIVEL III
Medicina	0	-10	20	12	4	18	NIVEL II
Administración de Empresas	1	-5	17	9	0	22	NIVEL III
Medicina	2	-10	22	8	0	22	NIVEL III
Psicología	2	-12	20	9	1	18	NIVEL II
Ingeniería civil	-4	-8	15	8	1	10	NIVEL I
Derecho	-5	-39	22	6	1	-17	INFERIOR A I
Administración de Negocios	-3	-3	12	7	5	8	NIVEL I
Administración de Empresas	2	-24	13	6	0	-3	INFERIOR A I
Administración de Mercadeo y Logística	4	-10	15	10	0	19	NIVEL II
Psicología	3	1	9	7	0	20	NIVEL II
Administración de Empresas	3	-11	14	7	0	13	NIVEL I
Administración de Mercadeo y Logística	-3	-15	14	11	3	4	INFERIOR A I
Administración de Empresas	-6	-12	1	8	1	-10	INFERIOR A I
Ciencias Políticas	1	-3	6	4	3	5	INFERIOR A I
Psicología	4	1	10	9	0	24	NIVEL III
Administración de Negocios	-1	-12	13	8	3	5	INFERIOR A I
Administración de Negocios	3	-13	15	9	0	14	NIVEL I
Medicina	0	-7	14	8	2	13	NIVEL I
Administración de Mercadeo y Logística	1	1	14	7	3	20	NIVEL II
Gastronomía	-4	-3	6	3	0	2	INFERIOR A I
Administración de Mercadeo y Logística	-4	-21	12	9	1	-5	INFERIOR A I
Gastronomía	-4	-24	12	7	0	-9	INFERIOR A I
Psicología	-2	-10	15	11	0	14	NIVEL I
Administración de Negocios	2	2	14	9	2	25	NIVEL III
Derecho	2	-17	17	9	0	11	NIVEL I
Gastronomía	1	-2	6	5	0	10	NIVEL I
Medicina	4	-9	20	12	0	27	NIVEL III
Administración de Negocios	0	-1	6	4	2	7	INFERIOR A I
Administración de Negocios	1	-7	16	10	0	20	NIVEL II
Administración y Servicio	0	-8	13	6	0	11	NIVEL I
Administración de Empresas	1	-9	12	9	17	-4	INFERIOR A I

Fuente: Elaboración del autor.

En relación con **los estadísticos descriptivos finales**, la media fue 14,41. Esto indica que en promedio los estudiantes terminaron en el nivel I (puntajes entre 8 y 14). Así mismo, la mediana, 14, también los ubicó en el nivel I. La moda fue 27, es decir, los estudiantes que la obtuvieron se ubicaron en el nivel III. Por otra parte, la desviación estándar fue 11,39, es decir, que los puntajes y por tanto los niveles de redacción de los estudiantes se alejaron ese número de puntos de la media. Esto indica que los niveles de redacción fueron dispersos, variables o heterogéneos. Los valores máximos y mínimos de 34 y -17, señalan que el máximo nivel de redacción en el que se ubicaron los estudiantes que obtuvieron ese puntaje fue el nivel IV y, el mínimo, fue el nivel inferior I.

En general, de los 54 estudiantes 13, el 24%, se ubicó en el nivel inferior I y 15, el 28%, en el nivel I. Así mismo, 8 estudiantes, el 15% terminaron en el nivel II; 15 estudiantes, el 28% en el nivel III y 3 estudiantes, el 5% en el nivel IV. Por facultades, según el puntaje promedio, el nivel final de redacción fue el siguiente:

Gráfico 2. Nivel final por facultades.



Fuente: Elaboración del autor.

De las doce facultades una alcanzó el nivel III de redacción. Una terminó en el nivel inferior a I. Nueve se ubicaron en el I y una en el nivel II. En porcentaje, el 67% de las facultades terminaron en el nivel I. El 17% en el

nivel inferior a I, el 8% en el nivel II y en ese mismo porcentaje, en el nivel III. De lo anterior, se puede afirmar que por facultades, aunque los niveles son heterogéneos, la tendencia es hacia el nivel I, por lo cual, al terminar el curso el estudiante: Redacta un texto con un propósito comunicativo, con escasas frases o palabras apropiadas al contexto, mínimos elementos de coherencia y/o demasiados errores u omisiones de cohesión y ortografía. Así mismo, puede expresar una tesis, aunque en ocasiones no es clara, pero no la soporta con suficientes argumentos. Tiende a especular o recurre a falacias. En ocasiones no concluye, no expresa su postura frente al tema o se aleja de la tesis.

Discusión y conclusiones

Los resultados evidenciaron coincidencias con algunas investigaciones en este campo, en cuanto a que los estudiantes ingresan a la universidad con los elementos básicos para redactar, como construcción de oraciones, párrafos y saber llevar una idea del texto. Así mismo, son notorios los errores en cuanto a cohesión, en especial, el uso de la coma y omisión de conectores y los errores en ortografía (Castelló (2014); Nigro (2006); Ulloa y Carvajal (2004); Flórez, Arias y Moreno (2011); Ayala (2015); Lozano, Hernández, Ortiz y Chacón (2015)). Sin embargo, esta investigación mostró hallazgos diferentes. En el caso de la ortografía, se encontró que el mayor número de errores fue la omisión de tildes.

Esta novedad, se presentó notoriamente a nivel general en el primer escrito y disminuyó en un 99% en el escrito final: solo un estudiante de administración presentó 17 errores de omisión de tildes. Conviene aclarar, que el primer escrito fue realizado a mano y, el escrito final, a computador, en donde el procesador de palabras podría corregir estos errores. Es evidente, que el uso de procesadores de palabras como apoyo para la escritura, reduce al mínimo estos errores, siempre y cuando se haga un buen uso de estas herramientas.

Los estudiantes ingresaron a la universidad con un nivel bajo de redacción de textos argumentativos. **¿Por qué se dieron estos resultados?**

La variable “tipo de texto de lectura” de la encuesta mostró que los estudiantes llegan a la universidad con el esquema interiorizado del texto narrativo, puesto que fue el tipo de texto que más leyeron en el colegio. Lo

anterior, reafirma lo expresado por Rumelhart (1980) en la teoría de los esquemas para el aprendizaje: acumulación, afinamiento y reestructuración. En este caso, acumularon y afinaron el texto narrativo. De ahí que, si se les pide leer o escribir un cuento, lo podrían hacer, porque han asimilado por años esa estructura. Esto sería una ganancia si los estudiantes ingresaran a una carrera como literatura, pero, para el caso de los estudiantes de la investigación, deben leer y escribir textos informativos y argumentativos, estructura de texto académico que no fue interiorizada en el colegio.

En la variable, proceso de formación en escritura desarrollado en el colegio, la encuesta evidenció que:

En el colegio se lee mucho, pero poco se escribe sobre lo que se lee. En efecto, existe un plan de lectura, pero según los encuestados, los docentes no les piden reportes sobre lo que leen. También, que la responsabilidad de desarrollar la escritura la delegan a los docentes del área de español. Lo anterior, podría ser una de las consecuencias de la poca redacción, porque consideran que solo se escribe en esta área, cuando en la universidad los docentes de cada asignatura de las carreras les piden redactar textos e informes, en donde evidencien el conocimiento adquirido. Por otra parte, la escritura requiere de orientación y práctica, lo que no se logra si un solo docente es el que les exige redactar (Ortiz, 2014).

Los docentes profundizaron en un solo aspecto de la redacción, la coherencia, pero descuidaron los otros cuatro elementos propuestos en la investigación: cohesión, adecuación, ortografía y argumentación. Este desarrollo de la coherencia en el colegio, como elemento de la redacción, se observó tanto en el primer escrito como en el final de los estudiantes. Los puntajes obtenidos no mostraron dificultad en este criterio.

Por otra parte, al cotejar los resultados de los niveles iniciales y finales con la encuesta se encontraron las siguientes contradicciones:

Los estudiantes afirmaron que en el colegio existía un programa institucional para desarrollar la escritura, pero los resultados mostraron lo contrario: los niveles de redacción con los que llegaron no fueron los esperados, e incluso los finales, para alguien que trae un proceso de formación en escritura.

Los estudiantes manifestaron que, para asumir los compromisos de la Universidad, venían preparados en escritura y, según ellos, el texto que más

escribieron en el colegio fue el ensayo. Pero, al pedirles que redactaran este tipo de texto y luego valorarlo, los resultados en los niveles de redacción distan de una experiencia escritora en este tipo de texto. No obstante, a nivel individual el 23% de los estudiantes terminó en un buen nivel de redacción.

Así mismo, los registros en el diario de campo mostraron deficiencias en cuanto a la omisión en los signos puntuación, cuando se les pedía que leyeran de manera oral. De ello, se infiere que el tipo de lectura realizada en el colegio es la lectura silenciosa, pero no la lectura oral. La lectura oral permite detectar, además de la puntuación, otras deficiencias como la falta de entonación, fluidez, ritmo, vocalización y manejo de matices de la voz, competencias que aportan a la redacción.

Se observó la falta de formación en el colegio en la búsqueda de información académica confiable en Internet, en bases de datos, como también, en el manejo y uso de plataformas de aprendizaje virtual. Esta competencia en el uso y el manejo adecuado de las TIC, al parecer desarrollada en las instituciones de educación básica y media para el aprendizaje, no se evidencia en la educación superior.

En conclusión, sí es posible orientar y registrar el proceso de escritura del estudiante en la Universidad. Aunque es arduo, con el rigor, la dedicación y el acompañamiento del docente se obtienen resultados positivos a nivel individual y por carreras. De ahí la importancia de conocer las dificultades y las oportunidades del estudiante, actualizarse, investigar y ser modelo de escritura, para generar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que aporten a la mejora o superación de las mismas. Todo, para generar una cultura de la escritura como medio para evidenciar, promover y difundir el conocimiento en las carreras.

Referencias

- Aullón, P. (2005). El género ensayo, los géneros ensayísticos y el sistema de géneros. En Cervera, V., Hernández, B., y Adsuar, M. (Editores), El ensayo como género literario (pp.13-24). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ayala, R. (2015). Aprendizajes derivados de la investigación. En González, B. y Salazar, A. (Editoras académicas), Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño

- académico de la educación superior (pp.237-302). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bianchi, M. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, X (11), 37-41. <https://bit.ly/3gEDMix>
- Bisquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256/10067>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Editorial Paidós. Barcelona: Paidós Pedagogía.
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). *Leer y Escribir en la Universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. <https://bit.ly/2QCNOWD>
- Centro Virtual Cervantes (2016). *Expresión escrita*. <https://bit.ly/2QDVCaF>
- Crema, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. España: Gedisa.
- Díaz, A. (2009). *La argumentación escrita*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Escorcía, D., Campo, K., Moreno, M. y PALACIO, J. (2014). Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. *Zona Próxima*, (20), 92-107. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022009.pdf>
- Flórez, R., Arias, N. y Moreno, M. (2011). Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso "comunicación oral y escrita". *Revista de la Facultad de Medicina*, 59(4), 319-330. <https://bit.ly/2EFiZhJ>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P.(2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hymes, D.H. (1972). "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2). <https://bit.ly/2DbELc7>
- Gutiérrez, S. (2008). Del arte gramatical a la competencia comunicativa. Madrid: Real Academia Española. <https://bit.ly/3bchjIr>
- ICFES (2015). Módulo de comunicación escrita. Saber Pro 2015-1. <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g6.pdf>
- Instituto Cervantes (2007). Saber escribir. Madrid: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Jolibert, J. (2001). Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Lozano, M., Hernández, G., Ortiz, E. y Chacón, L. (2015). Prácticas de escritura. En González, B. y Salazar, A. (Editoras académicas), Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico de la educación superior (pp.133-175). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Maqueo, A. (2005). Redacción. México: Limusa
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. Educación y Educadores, 9() 119-127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490208>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 16, (28), 17-41. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n28/v16n28a02.pdf>
- Ortiz, E. (2014). Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria (Tesis doctoral). <https://bit.ly/3jrkSgM>
- RAE (2002). Ortografía de la lengua española. Madrid: ESPASA.
- RAE (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: ESPASA.
- RAE (2014). Redactar. En Diccionario de la lengua española. <http://dle.rae.es/?id=VXtFmRo>
- RAE (2014a). Argumentar. En Diccionario de la lengua española. <http://dle.rae.es/?id=3YKtkpX>
- Reeder, H. (2007). Argumentando con cuidado. Dialéctica para una sociedad democrática. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rumelhart, D. E. (1980). "Schemata: the building blocks of cognition". R. J. Spiro y otros (de), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, Erlbaum, USA. .
- Sabino, C. (1989). *El proceso de investigación*. Colombia: El Cid Editor.
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Instituto Cervantes. España: Aguilar.
- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Serrón, S. (2002). *El Enfoque Comunicativo y sus Implicaciones- Una Visión desde la Enseñanza de la Lengua Materna en un Marco Democrático*. Caracas: CILLAB-IPC Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ulloa, A. y Carvajal, G. (2004). La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: Una investigación exploratoria. *Lenguaje*, 32, 110-158. <https://bit.ly/34KjMso>
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto*. Sexta edición. Madrid: Cátedra lingüística.