

LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS COHERENTES Y COHESIVOS.

COGNITIVE STRATEGIES FOR THE WRITTEN PRODUCTION OF COHERENT AND COHESIVE ACADEMIC TEXTS.

Teófilo Cordero

teofiloc707@gmail.com

Universidad José Antonio Páez

Recibido 20/10/2018

Aceptado 15/12/2018

Resumen

La Lingüística Cognitiva estudia el lenguaje en relación directa con el pensamiento, el mundo y la experiencia de quienes hacen uso del mismo. Por tanto, ha incrementado sus aportaciones científicas en torno a la producción escrita; considerando que un productor textual es comunicativamente competente cuando el mismo la adopta como un proceso de función lingüística de combinación de modos discursivos que constituyen una amplia variedad de discursos que son dependientes tanto de los niveles de la organización lógica de ideas como de la abstracción representativa en la cohesión y coherencia del contenido tratado. De allí, que se pretendió explicar las estrategias cognitivas empleadas por los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP en la producción escrita de textos académicos coherentes y cohesivos. El corpus teórico lo constituyó la Producción Escrita expuesta por Cassany (1993), los Textos Académicos argumentado por Padrón (1996), la Coherencia y Cohesión abordada por Widdowson (1984), la Teoría de los Procesos Cognoscitivos desde la filosofía de Bandura (1985), las Estrategias Cognitivas estudiadas por Ríos (2004), y la Competencia Comunicativa descrita por Girón y Vallejo (1992). En cuanto a su enfoque metodológico, se utilizó el paradigma cualitativo, con un tipo de investigación hermenéutica. Los sujetos agentes de la investigación fueron cinco (05) cursantes del programa EDES. Para la recolección de los datos se emplearon las técnicas de entrevista semiestructurada y la observación del texto escrito, mediante los instrumentos de guión de entrevista y la hoja de registro para categoría textual. Se consideraron la categorización, y la triangulación como técnicas de análisis de datos, a fin de contrastar las informaciones obtenidas con los referentes teóricos para la validación y transferibilidad requerida. Finalmente, con la disertación propuesta se develó que los sujetos agentes subemplean las estrategias cognitivas lo que dificulta notoriamente en la coherencia y cohesión de los textos escritos de corte académica.

Descriptor: estrategias cognitivas, producción escrita, textos académicos, cohesión, coherencia.

Abstract

Cognitive Linguistics studies language in direct relation to the thought, the world and the experience of those who make use of it. Therefore, it has increased its scientific contributions around written production; considering that a textual producer is communicatively competent when he adopts it as a process of linguistic function of combination of discursive modes that constitute a wide variety of discourses that are dependent both on the levels of the logical organization of ideas and on the representative abstraction in the cohesion and coherence of the content treated. From there, it was intended to explain the cognitive strategies used by the

students (X Cohort) of the Specialization in Teaching in Higher Education of the UJAP in the written production of coherent and cohesive academic texts. The theoretical corpus was the Written Production exposed by Cassany (1993), the Academic Texts argued by Padrón (1996), the Coherence and Cohesion addressed by Widdowson (1984), the Theory of Cognitive Processes from the philosophy of Bandura (1985), the Cognitive Strategies studied by Rios (2004), and the Communicative Competence described by Girón and Vallejo (1992). Regarding its methodological approach, the qualitative paradigm was used, with a type of hermeneutical research. The subjects of the research were five (05) students of the EDES program. For the data collection, the techniques of semi-structured interview and observation of the written text were used, through the interview script tools and the record sheet for textual category. Categorization and triangulation were considered as data analysis techniques, in order to contrast the information obtained with the theoretical referents for the required validation and transferability. Finally, with the proposed dissertation, it was revealed that the agents underemploy cognitive strategies, which makes the coherence and cohesion of written texts of an academic nature very difficult.

Descriptors: cognitive strategies, written production, academic texts, cohesion, coherence.

Introducción

El conocimiento se construye con palabras, y aún más, los paradigmas científicos y la especificidad de las disciplinas se han organizado sobre sus bases.
Collante

El discurso, se concibe como fenómeno práctico, social y cultural, en el cual los usuarios del lenguaje que lo emplean; realizan actos de habla para la efectividad en la interacción comunicativa entre pares administrable mediante la oralidad y la escritura. (Van Dijk, 1992).

Es importante resaltar que dentro del contexto lingüístico, el discurso escrito es referente de producción escrita (Ivanic, 1998). La cual, es concebida como un complejo proceso cognitivo por cuanto la construcción de nodos semánticos requiere de la representación lógica de las proyecciones del escritor en producciones lingüísticamente aceptables *coherentes y cohesivas* (Cassany, 1993 y Brown, 1983).

Lo empírico

Planteamiento de la Situación Objeto a Estudio

La escritura es una actividad humana gobernada por modelos culturales
Ramírez

Desde su origen para la representación gráfica de acontecimientos, en los albores de la era de la prehistoria, la conceptualización de la escritura como sistema de códigos lingüísticos (Givón, 1979a; 1979b; Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1994; VanDijk, 1983; 1992; 1997a; 1997b; Von Wartburg, 1951; Wasow, 1979) y a su vez, como procesos cognitivos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1995; Cassany, 1993; 2006; Chartier y Hébrard, 2000; Teberosky, 1995) ha sido creada por el hombre, quien le ha signado propiedades de sentido

interpretativo, lo que ha permitido ser objeto de estudio, para dar paso a su practicidad en los contextos sociales.

Por ello, la escritura como “una actividad social de carácter comunicativo, inserta en un entorno cultural que da sentido y adquiere valor para la persona en relación con los valores que considera relevantes para los lectores” (Camps y Ribas, 1993, p.12); ha constituido desde entonces la segunda gran revolución del hombre para la humanidad, de marcada episteme científico / filosófico, que constituye uno de los procesos comunicativos que en los contextos sociales actuales; se considera como un medio expresivo fundamental tanto para la producción como para el rastreo teórico del y hacia el conocimiento científico en las diversas áreas del saber universal. De no ser así, estaríamos sumergidos en un aislamiento social no proporcional con nuestro presente.

En este sentido, las principales perspectivas teóricas en el área del lenguaje escrito, sostienen que la escritura es un proceso recursivo por cuanto le permite al productor textual generar significados mientras escribe (Flower, 1981; Murray, 1980; Smith, 1981).

Evidentemente, el proceso de escribir es “un sistema generativo lógico epistémico secuencial de signos de comunicación permanente donde se exige una actitud intelectual de procesos cognitivos para expresar diversidad de información” (Titone, 1987, p. 11). A la par, Hayes (1996) explicita que la escritura está correlacionada por la efectividad dada entre las condiciones cognitivas, afectivas (de quien escribe) y las contextuales. Por cuanto, requiere de la producción escritural de significados mediante el vínculo *sinérgico* existente entre lo que se conoce y lo representativo en el texto (Flower, 1994).

Al respecto, se entiende la escritura como una compleja actividad cognitiva (Mc Carthey y Raphael, 1994; Schneuwly, 1992; Vygotsky, 1979) de resolución de problemas retóricos, los cuales incluyen todos los componentes de la situación comunicativa: el tema o contenido del escrito, la consideración de los receptores textuales, las características del contexto, los propósitos e intenciones del productor textual, así como también, su esfuerzo cognitivo intelectual (bagaje de información, manejo de emociones y ansiedades).

Por consiguiente, Bereiter y Scardamalia (1992) argumentan que la producción escrita “es el resultado de un proceso que depende, del modo como se introduce y como se va transformando el conocimiento a lo largo del proceso de composición” (p.23). Se precisa que la misma, debe ser asumida como un proceso lógico en el cual la sistematicidad para la representación de la información ejerce una función categórica (para la abstracción) en la forma como el productor textual administra las ideas (de lo singular a lo particular) con la proyección de apuntalar con eficacia la discursividad del texto escrito.

En este orden de ideas, el texto escrito se considera como unidad máxima constitutiva de comunicación que subyace de un contexto situacional y se operacionaliza tanto en el contexto originario, como en otros a los cuales se les requiera. Sobre este particular, Sandig (1972) lo define como “esquemas de acción que suponen por parte de los hablantes la puesta en juego de su competencia comunicativa que guarda relación tanto con el conocimiento de la gramática textual como con el conocimiento de las clases textuales... (p. 12)

De esta forma, se entiende al texto como unidad de contenido, compleja y coherente (Brinker, 1985) constitutivo por un corpus semiótico que representaría las intenciones comunicativas en las que quien escribe, ha de conjugarlas con los parámetros lingüísticos establecidos para tal fin; y lograr, de esta manera, la pertinencia semántica / pragmática requerida en los contextos sociales a los que tengan lugar. Es por ello, que desde la perspectiva de la lingüística textual, De Beaugrande y Dressler (1997) lo consideran, como "es un documento de decisiones, de procesos de elección y combinación" (p.37). Se asume al texto como un producto semiótico final de un complejo proceso comunicativo, en el cual el productor textual no puede desvincularlo ni de los parámetros lingüísticos ni de los contextos que originan su producción.

Cabe resaltar que la producción escrita de textos se considera como un proceso cognitivo comunicativo, por medio del cual debe prevalecer el principio de reciprocidad entre el productor textual y los receptores textuales. (Álvarez, 2011; Nystrand, 1986). En este marco, Bereiter y Scardamalia (ob.cit) afirman que "cuando el escritor compone un texto se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada... (p.41)

Desde esta perspectiva, el productor textual está comprometido en primer lugar, a repensar sus argumentos (validando la confiabilidad de los mismos); en segundo lugar, establecer mecanismos discursivos (no bajo la rigurosidad lineal para la redacción de su estructura interna) que le permitan explicitar lo que pretende comunicar. Finalmente, debe señalarle la categorización de acuerdo tanto a la tipología textual existente (descriptiva, argumentativa, narrativa, por proceso entre otros), como al propósito que lo constituye (epistemológico, ontológico, teleológico, axiológico) y al contexto al que va dirigido (artístico cultural, académicos científicos).

Se asevera, que la universidad como institución educativa garante de bienes y servicios mediante la producción de conocimientos para su posterior administración en la formación científico humanista de los educandos, tiene un compromiso insoslayable con la sociedad para la evolución de los saberes. Por ello, "los textos que utilizan los estudiantes universitarios son textos de información científica. Si pensamos en estos estudiantes como productores de textos, las acciones en este sentido deben estar orientadas a la escritura de trabajos científicos". (De la Barrera y Bono, 1995, p.4).

Por la base de la situación planteada, se indica que el uso inadecuado de la cohesión y coherencia por parte de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización: Docencia en Educación Superior de la UJAP, en la composición escrita de textos académicos, inhibiría el establecimiento significativo de las relaciones semánticas complejas requeridas para la consolidación de redes de significación textual inherentes al texto escrito que le facilitan la progresión temática. Se resalta, que esta situación sería adversa a lo contenido en el perfil del egresado (2005) cuando el diseño curricular se expresa que "[éste] está preparado para hacer investigaciones [...]"

Sobre este particular, Amadio (1988), Amundaraín (1992), Calero (1978), Diffrancesco (2001), Del Cobo (1997), Garanmendiz (2008), Melendes (2005) y Ostos (2010) convergen

en que llevar a cabo una investigación independientemente del problema en estudio requiere de un consensuado esfuerzo cognitivo que es evidenciable en la forma escrita como se presentan los saberes en el texto indispensable para su posterior validación o crítica por parte de las comunidades académicas. En igual forma, Sofía y Trajano (2009) afirman que “toda investigación que carezca de sentido escritural, no puede ser confiable” (p.7). Ahora bien, se explica que las composiciones escritas sin la presencia de cohesión y coherencia que pudieran ser del producto de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización: Docencia en Educación Superior de la UJAP, dificultarían de alguna manera el establecimiento gramatical tanto de los principios regulatorios de orden sintácticos como de nodos semánticos en los corpus argumentativos escritos de las producciones con fines académicos. Quizás esto dependería del uso inadecuado o ausencia de las estrategias cognitivas (paráfrasis, inferencia, resumir, predecir, clarificar y preguntar) que los productores textuales considerarían para proveerle de textualidad al texto escrito.

Es por ello, que esta situación requiere ser investigada mediante un estudio destinado a la descripción de esta falencia, cuyos resultados contribuirán significativamente a la competencia discursiva de los sujetos agentes de la investigación. Por tanto, surge la necesidad de formular las siguientes interrogantes:

¿Cuáles serían los principios gramaticales que inhiben la textualidad en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP?

¿De qué manera influye en el ámbito lingüístico la ausencia de la cohesión y coherencia en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP?

¿Cuáles serían las estrategias cognitivas que emplean los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP para la producción escrita de textos académicos cohesivos y coherentes?

Propósitos de la Investigación

Propósito General

Explicar la efectividad del uso apropiado de las estrategias cognitivas para la producción escrita cohesiva y coherente de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP.

Propósitos Específicos:

1. Identificar los principios gramaticales que inhiben la textualidad en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP.
2. Describir la influencia lingüística de la ausencia de cohesión y coherencia en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP

3. Analizar las estrategias cognitivas empleadas por los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP para la producción escrita de textos académicos cohesivos y coherentes.

La metódica

¿Cómo abordarla?

***No podemos resolver problemas usando
el mismo tipo de pensamiento
que usamos cuando los creamos
Albert Einstein***

Es de interés para el investigador, analizar las estrategias cognitivas empleadas por los cursantes (X Cohorte) de la Especialización: Docencia en Educación Superior de la UJAP para la producción escrita de textos académicos coherentes y cohesivos. Por tanto, se requiere situarlo desde el paradigma interpretativo; siendo este, de investigación interpretativa, cuyo propósito de acuerdo a Esteve (1998) “radica en comprender cómo participa y se desarrolla el individuo dentro de un contexto determinado, teniendo en cuenta tanto la perspectiva de los participantes como la relación entre el investigador, lo investigado y el contexto”. (p.24).

La investigación planteada, se ubicó en el enfoque hermenéutico. Sobre este particular, Gadamer (1975) plantea que la experiencia se configura en el lenguaje escrito, por ser este un sistema simbólico multívoco. Por tanto, sólo y a través del análisis semiológicos de la escritura; se puede llegar al ser; siendo ésta la que se nos revela en el lenguaje. Se circunscribe, que el lenguaje escrito, también es un medio de dominio y de poder; puesto que los actos del habla no sólo son comunicativos sino lingüísticos y/o lingüísticos cognitivos. De igual forma, el precitado autor afirma que el conocimiento implica una interpretación, pero toda interpretación humana implica un reconocimiento de la realidad estudiada o que se quiere comprender, por lo que en la hermenéutica existe por una parte “ la experiencia hermenéutica” (de quien la hace), y por la otra “el sujeto de la hermenéutica” (sobre lo que se hace).

Los sujetos agentes para esta investigación, fueron (5) cinco Cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la Universidad José Antonio Páez (UJAP) San Diego. Estado Carabobo. Se indica, que para la selección de los sujetos agentes de la investigación se tomaron en cuenta los siguientes criterios situacionales de selección: (a) Disposición a cooperar con la investigación, (b) Capacidad de comunicación, y (c) Cursantes de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP que se encuentran en el proceso de investigación para elaborar el trabajo especial de grado, cohorte X, periodo lectivo 20152CP.

En este mismo orden de ideas, cabe destacar que de acuerdo con Martínez (1999) para preservar tanto la confidencialidad como el anonimato de las personas, conviene utilizar seudónimos con lo que se evita problemas y consecuencias desagradables. Para efectos de

este estudio los sujetos agentes informantes, se identificarán con nombres de Obras Literarias Venezolanas.

Análisis de producciones escritas

En los discursos orales o escritos, cualquier mal uso y/o la ausencia de rasgo (s) elemento (s) o norma (s) de carácter lingüístico es un agravante interlingüístico que interfiere en la comprensión de los mismos (Romerí, 2013). Es por ello, que mediante la producción escrita, los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP permitieron la identificación de los elementos que están presentes para garantizar las propiedades del texto (coherencia – cohesión) en los productos académicos (que fueron elaborados de manera espontánea para la presente investigación). Se resalta que esta situación, permitió el análisis de las estrategias cognitivas empleadas por los sujetos agentes para el establecimiento discursivo coherente y cohesivo. Por esta situación, se presentan los siguientes aportes:

No se observa el uso de estrategias cognitivas en las producciones escritas de textos académicos

La paráfrasis está orientada a "...interpretar y reconstruir la información dándole un sentido personal mediante el uso del vocabulario, frases u oraciones, que si bien son diferentes a las del texto, tienen un significado equivalente" (Rios, 2004, p.142). Se indica, que la misma no fue empleada en ninguno de los textos escritos como productos de las actividades de Memorias de Mamá Blanca, Canta Claro, Alma Llaneray La Trepadora. Sobre este particular, Lizard (2010) expone "...toda información expuesta en los textos académicos prioritariamente debe encontrar argumentos en los aportes de autores mediante la representación textualizada o parafrástica... por la confiabilidad que representan..." (p.3). Por lo expuesto, se asume que las producciones escritas administradas por los sujetos agentes mencionados podrían estar afectadas por la carencia del criterio de confiabilidad requerido por la naturaleza de los textos académicos de acuerdo a la concepción explícita de Padrón (ob.cit).

En igual forma, se tiene que el resumir muy a pesar de contribuir a la selección de las ideas principales de un texto de forma sintetizada; para la posterior reescritura mediante un discurso que facilite el proceso de la comprensión en los receptores textuales, no está presente en las producciones de las informantes Memorias de Mamá Blanca y Canta Claro. Por este pretexto, Flower y Hayes (ob.cit) definen que el subproceso de la pre escritura permite al escritor seleccionar: el tópico a tratar, la jerarquización de las ideas así como el estilo discursivo a emplear (entre otros) antes de iniciar formalmente con el proceso de la escritura. En consideración a lo planteado, se explicita que los escritores ya mencionados no hacen uso del resumen como estrategia cognitiva dado a la omisión de la pre escritura; lo que contribuye a la generación de textos académicos con problemas de coherencia.

Es importante mencionar, que el predecir tampoco se evidencia en la producción escrita de Canta Claro, por lo que se infiere la existencia de una desvinculación parcial por parte del precitado productor textual hacia el empleo de las estrategias cognitivas necesarias para la composición discursiva coherente y cohesiva. Este caso, encuentra argumento en lo planteado por Hayes (1987) al asumirla escritura como un proceso que requiere del escritor la

puesta en marcha de sus facultades cognitivas (que promueva la predicción) para iniciar, desarrollar y concluir las ideas de un tema específico con coherencia y cohesión previo a la representación formal escrita.

Con respecto a la estrategia clarificar, está vinculada a la jerarquización de los aspectos conceptuales y/o estructurales más resaltantes, irrelevantes, enigmáticos y hasta aquellos que se comprenden fácilmente abordados en el texto. Sin embargo, no fue considerada en la producción escrita administrada por Doña Bárbara. En consideración a esta realidad, se afirma contraria a los postulados expuestos por Padrón (ob.cit) y Machado (2014) al considerar los textos académicos como instrumentos comunicativos contentivos de información clara, precisa y relevante. Por lo que se evidencian problemas escriturales de sentido en el texto producto de la informante.

Ahora bien, el preguntar destinada a la formulación de interrogantes a fin de corroborar, demostrar, descubrir y redescubrir los planteamientos antes, durante y después de ser escritos por el productor textual, no está presente en ninguna de las producciones escritas administradas por: Memorias de Mamá Blanca, Canta Claro, Alma Llanera y La Trepadora. Esta situación es adversa a lo afirmado por Bereiter y Scardamalia (ob.cit), García (ob.cit) y Hyland (ob.cit) quienes plantean que la producción escrita de textos académicos como proceso cognitivo, no puede fundamentarse en la escritura mecanizada de palabras que representen un sin sentido tanto para el productor del texto como para los usuarios del mismo. Por tanto se afirma, la existencia de un texto no coherente.

Uso incorrecto de estrategias cognitivas en las producciones escritas de textos académicos

La inferencia radica, en que el productor de textos (aun cuando conozca a plenitud un determinado tema) emplee un discurso donde los receptores textuales tengan la posibilidad de complementar y establecer derivaciones a partir de las ideas que argumentan, contrastan describen o definen un tópico tratado. Por lo contrario, el no encadenamiento de las ideas como una especie de *estilo discursivo* empleado por todos los sujetos agentes, interfieren en la efectiva administración de la misma. Es por ello, que en las producciones escritas de:

Memorias de Mamá Blanca, Canta Claro, Alma Llanera y La Trepadora representan esta debilidad. Para Widdowson (ob.cit) y Díaz (ob.cit) esto le atribuye al producto escrito deficiencias de sentido; que les inhiben a los usuarios al establecimiento comunicativo con el mismo.

Asimismo, el resumir presenta lineamientos procedimentales a considerar para la producción escrita de textos académicos. Entre los que se encuentran: a) Descartar la información irrelevante, b) Excluir la información repetida, y c) Sustituir un conjunto de nociones, hechos o acciones por un concepto amplio que los contenga. Debe señalarse, que en los escritos de: Doña Bárbara, Alma Llanera y La Trepadora, se omiten principios básicos provistos por esta estrategia. Se tiene, que esta realidad difiere con los aportes de Camps y Ribas (ob.cit), Garanmendiz (ob.cit) y Melendes (ob.cit) al considerar que la escritura académica está destinada a describir de manera detallada información específica a comunidades de usuarios.

Por lo tanto, la forma como se deben estructurar las ideas en el texto son de relativa importancia para la permanencia de sentido.

Es necesario mencionar que, el predecir “tiene que ver con adelantarse, suponer, anticipar, prever, pronosticar y establecer inferencias de diferentes clases, incluyendo interpretaciones y conclusiones” (Ríos, ob.cit, p.144). No obstante, en las producciones de Doña Bárbara, Memorias de Mamá Blanca, Alma Llanera y La Trepadora, las interpretaciones y conclusiones no son efectivamente consideradas. Caso contrario, se evidencia con el “prever y pronosticar” que representan un uso excesivo. En contra posición a lo encontrado, Delgado (ob.cit), Hymes (ob.cit), Montolio (ob.cit) y Wagner (ob.cit) consideran que los textos de carácter académico tienen función comunicativa cuando los usuarios pueden comprender con exactitud lo que el escritor pretende representar en los mismos, aludiendo a las formas de cómo interpretar y concluir en los discursos.

En cuanto a, clarificar está relacionado con “puntualizar, especificar y explicar aspectos del texto...” (Ríos, ob.cit, p.144) Sobre esta estrategia se resalta, que la sistematicidad por la pérdida de las ideas en las producciones escritas de: Memorias de Mamá Blanca, Canta Claro, Alma Llanera y La Trepadora, inhiben a los receptores textuales de comprender los planteamientos propuestos en los discursos. Aunado a ello, los requerimientos para lograr la especificación y explicitación son débilmente usados. Evidentemente, esto difiere con lo tratado por Hoz, Kupfok y Zaramenu (ob.cit) al considerar que la significatividad de los textos académicos con fines investigativos depende del nivel claridad empleada por el escritor para la efectiva comprensión por parte de la audiencia.

La coherencia en las producciones escritas de textos académicos

Con la finalidad de identificar la presencia de coherencia en las composiciones escritas de textos de corte académica producto de los sujetos agentes de la investigación, se presentan a continuación los siguientes extractos y posterior argumento.

Ej: “La salud bucal es muy importante... Las diversidades de técnicas del cepillado...” (Doña Bárbara)

Ej: “La universidad es... en todas las sociedades... los de la salud... la formación del odontólogo... pero las universidades...” (Memorias de Mamá Blanca)

Ej: “Las enfermedades dentarias son... las caries que... en odontología hay... Endodoncia que es... importante para el odontólogo... quitar toda la carie” (Canta Claro)

Ej: “La ortodoncia es una... en el mercado muchos...” (Alma Llanera)

Ej: “La **“enfermedad”** periodontal es... el odontólogo debe... las técnicas del cepillado...” (La Trepadora)

Se puede observar, cómo las oraciones son inconexas motivo por el cual, no mantienen un mismo referente. Además, se establecen vinculaciones con otros de manera repentina, trayendo como consecuencia que los escritos sean ambiguos por las implicaciones en la coherencia lineal. Al respecto, Widdowson (ob.cit) y Van Dijk (ob.cit) convergen que la coherencia lineal debe ser una propiedad lingüística elemental en todo texto, la omisión de la misma contribuye notoriamente al sin sentido de lo escrito.

En este sentido, Van Dijk (ob.cit) le atribuye a la coherencia lineal la relación de sentido propia de la constitución de la oración como unidad lingüística comunicativa, la cual independientemente de la conjugación con otras oraciones; mantiene por si misma su connotación semiótica. No obstante, la producción de Doña Bárbara, no hay progresión de las ideas a su vez, mantiene una sistemática repetición del contenido. Lo que distorsiona el sentido del texto.

Ej: “La salud bucal es muy importante... medio de la salud bucal... mantener la salud bucal”

Con referencia a, Ríos(ob.cit) las estrategias cognitivas facilitan los procesos de pensamiento necesarios para el establecimiento de sentido en los estilos discursivos escriturales empleados por el productor para la construcción de oraciones representativas de los requerimientos lingüísticos comunicativos a tratar sobre ideas específicas. Por esta razón, las estrategias de carácter cognitivo vinculables a la permanencia de la coherencia lineal se encuentran: la paráfrasis, el resumir, el clarificar y el preguntar. Se afirma, que estas estrategias fueron en algunos casos no usadas por los sujetos agentes de la investigación mientras que en otros las usaron de manera incorrecta. Motivo por el cual, se evidencian *como producto* todas estas falencias anteriormente representadas en los ejemplos provistos.

En relación con la coherencia global, Van Dijk (ob.cit)le caracteriza como la representación general de sentido existente en el texto; dada categóricamente por la continuidad de sentidos provistos por cada unidad lingüística comunicativa (oración). Para el precitado autor, el sentido global del texto es la máxima de toda producción textual. Sin embargo,se evidencia un no encadenamiento en las ideas, lo que permite la pérdida parcial del sentido en el discurso escrito, dadas las situaciones que se presentan:

Ej: “...malformaciones esqueléticas que afectan las posiciones de las piezas dentales.”(Alma Llanera)

Ej: “...identificar si el hueso que soporta los dientes “**esta**” destruido o no. Si el hueso llegase a estar destruido el odontólogo seguramente “**identificara**” que el paciente padece de periodontitis. Cualquiera de los casos...” (La Trepadora)

Además, se identifica la no relación entre el número con el núcleo del referente central. De la forma cómo se presenta en los siguientes casos:

Ej: “La universidad es una institución... pero las universidades deben...” “la sociedad...las sociedades”(Memorias de Mamá Blanca)

Ej: “las caries... la carie” (Canta Claro)

Por consiguiente, otro de los aspectos encontrados en las producciones escritas que *reflejan* la no coherencia en los discursos, está dada hacia la no progresión de la idea presente en el título con las expuestas en la estructura interna. En correspondencia con las siguientes situaciones:

Título: La Formación del Odontólogo en la Universidad

Estructura interna: “La universidad es... en todas las sociedades... los de la salud... la formación del odontólogo... pero las universidades...”(Memorias de Mamá Blanca)

Título: Las enfermedades Dentarias

Estructura interna: "... en odontología hay... Endodoncia que es... importante para el odontólogo..." (Canta Claro)

Título: Beneficios de la ortodoncia

Estructura interna: "Hoy en día hay en el mercado muchos tipos de aparatos que son muy buenos pero hay que estudiar su funcionamiento con mucho cuidado". (Alma Llanera)

Título: La "enfermedad" periodontal

Estructura interna: "... el odontólogo debe... las técnicas del cepillado..." (La Trepadora)

Referente al uso de los conectores o enlaces de ideas, son parte fundamental para el mantenimiento del sentido en los escritos (Corro, 2014). En oposición, se tiene que en las producciones escritas de textos académicos, los mismos son débilmente usados (un conector con la generalidad que explique causas) y en una ocasión no se consideraron. De acuerdo a los casos siguientes:

Ej: "ya que" (Doña Bárbara)

Ej: "Es por ello" (Memorias de Mamá Blanca, Alma Llanera y La Trepadora)

Ej: "Hoy en día" (Alma Llanera)

Ej: No usó ningún conector (Canta Claro)

Concerniente a, Ríos (ob.cit) las estrategias cognitivas son una herramienta de carácter intelectual que emplea el escritoral momento de proveerle de sentido general al corpus del texto producto. Para ello debe en un primer momento, identificar el sentido propio de cada oración como unidad lingüística comunicativa, luego jerarquizar las ideas en relación a su función comunicativa, donde finalmente de manera organizada, presenta en un texto todas las ideas de forma coherente. De modo que, las estrategias de carácter cognitivo correlacionadas al establecimiento de la coherencia global se encuentran: la paráfrasis, la inferencia, el resumir, el predecir, el clarificar y el preguntar. Se afirma, que estas estrategias fueron en algunas situaciones no usadas por los informantes claves en sus producciones escritas; mientras que en otras las usaron de manera incorrecta. Por esta razón, se observan *como producto* todas estas falencias anteriormente representadas en los ejemplos provistos.

La cohesión en las producciones escritas de textos académicos

Con la finalidad de identificar la cohesión en la composición escrita de textos de corte académica producto de los sujetos agentes de la investigación, se presentan por consiguiente los elementos y posterior argumento.

Ej: "nosotros los seres humanos" (Doña Bárbara)

Ej: "nos ayuda" "hay que estudiar" (Alma Llanera)

Dentro de los criterios establecidos para la escritura académica, resalta la redacción de tipo impersonal o tercera persona (Blanchard, 1979; Platt, 1983; Segovia 2003) No obstante, se observa en las producciones escritas el empleo de la primera persona del singular. Lo cual, se

considera omisión de la norma proviéndole de esta manera al texto una orientación informal, contrapuesta a la naturaleza de los textos académicos expuesta por Padrón (ob.cit). Se hace prioritario mencionar que la existencia de esta falencia está dada por la no efectividad en el uso por parte del escritor de la paráfrasis, el resumir y el preguntar como estrategias cognitivas vinculadas a la producción escrita.

En otro orden, es evidenciable una exagerada la repetición léxica; que demuestra el limitado vocabulario que conoce y emplea quien pretenda comunicarse mediante el habla o la escritura (Monzón, 2010). Se explicita, que estas deficiencias tienen soporte en el no uso efectivo por parte del escritor de las estrategias cognitivas que contribuyen a evitar la repetición de palabras en la producción escrita. Entre las que se encuentran: la paráfrasis, el clarificar y el preguntar. Por lo afirmado, es pertinente presentar las situaciones comunicativas signadas por esta falencia lingüística referenciándose las siguientes:

Ej: “La salud bucal” 3 veces (Doña Bárbara)
Ej: “formación” 2 veces (Memorias de Mamá Blanca)
Ej: “presentan” “Endodoncia” 2 veces (Canta Claro)
Ej: “ortodoncia” “aparatos” 2 veces (Alma Llanera)
Ej: “enfermedad” “odontólogo” 3 veces. “hueso” “Es por ello” 2 veces (La Trepadora)

En una y otra parte, los fenómenos de errada sustitución léxica están orientados al reemplazo equivoco de una palabra o categorías de palabras por otra palabra o categoría de palabras pero que representan un sentido adverso. (Franco, 2008). Estas deficiencias radican en el no uso efectivo por parte del productor textual de las estrategias cognitivas que contribuyen a evitar la errada sustitución de palabras que afecta la escritura académica. Para ello, se consideran: la paráfrasis, la inferencia, el clarificar y el preguntar. Se señala, que esta distorsión lingüística descrita se muestra con este ejemplo:

“los seres humanos” “los pacientes” (Doña Bárbara)

Asimismo, los fenómenos de errada adición léxica generalmente ocurren cuando el escritor asume que las conjunciones, artículos, preposiciones, adjetivos y adverbios a su vez, comparten la función de enlazar ideas. (Franco, ob.cit). Debe señalarse, que esta deficiencia es dependiente del no uso efectivo por parte del productor textual de las estrategias cognitivas que facilitan la adecuada adición de palabras en las producciones escritas de textos académicos. Entre ellas se resaltan las siguientes: la paráfrasis, el resumir, la inferencia y el preguntar. De este modo, esta falencia gramatical está presente en éstas situaciones comunicativas:

Ej: “son **los** de la...” “...últimos tiempos **pero** las...” (Memorias de Mamá Blanca)
Ej: “**Pero** en...” “...**para** aplicar...” “...**y** quitar...” (Canta Claro)
Ej: “...**hay** en...” “...buenos **pero**...” (Alma Llanera)
Ej: “...**hacer un**...” “...**paciente**...” (La Trepadora)

Además, se observa en la producción escrita de la sujeto agente La Trepadora, saltos bruscos en tiempos verbales (presente simple – futuro simple) lo que constituye un error gramatical de acuerdo a lo expuesto por Halliday citado por Tremont (2001) “todo escritor está sujeto al

cumplimiento de los patrones regulatorios de la lengua...debe hacerse uso correcto de los tiempos gramaticales... cualquier situación fuera de la norma es agramatical... (p.252). Sobre este particular se explicita, que el no uso efectivo por parte del productor de textos académicos en relación a las estrategias cognitivas: la paráfrasis, la inferencia, el resumir, el clarificar y el preguntar que promueven la identificación de los tiempos verbales, es el responsable de los errores presentes en el siguiente caso:

Ej: **“identificar** si el hueso... seguramente **“identificara”**

Otro de los problemas identificados en las producciones escritas de los sujetos agentes, está dado al uso incorrecto de los signos de puntuación. En igual forma, se muestra notable debilidad en la acentuación tal como lo reflejan las siguientes palabras:

Ej: **“practica”**(Doña Bárbara)

Ej: **“mas”“publica”**(Memorias de Mamá Blanca)

Ej:**“perdida”**(Canta Claro)

Ej:**“encias”“diagnostico” “esta” “identificara”** (La Trepadora)

En este marco, Blanchard (ob.cit), Platt (ob.cit), Stevenson y Murrieta (1998) consideran que tanto el mal empleo de la acentuación como de los signos de puntuación son agravantes que comprometen la formalidad característica de los textos de corte académica. En consecuencia al no uso efectivo por parte del productor textual de las estrategias cognitivas: la paráfrasis, la inferencia y el preguntar que permiten comprender la función de los signos de puntuación así como la norma para la acentuación de palabras, se presentan situaciones como las anteriormente expuestas.

Finalmente, lo morfológico como componente de la gramática, está orientada a la constitución correcta de las palabras (Halliday, 1979 y Platt, ob.cit). Sin embargo, en las producciones escritas de textos académicos como producto de la actividad de los sujetos agentes, son notorios los errores escriturales de palabras por la omisión o adición de letras en las mismas.

En todo caso, se le atribuye al no uso efectivo de las estrategias cognitivas: la paráfrasis, la inferencia, el resumen y el preguntar que permiten la identificación de la constitución correcta de las palabras. Con respecto a las palabras con errores morfológicos, se observan las siguientes:

Ej: **“enfemedades”“infesiosas”** (Doña Bárbara)

Ej: **“haserce”**(Memorias de Mamá Blanca)

Ej: **“enfemedades”“endodoncia”**(Canta Claro)

Ej: **“ortodoncia”** (Alma Llanera)

Ej: **“enfermendead” “periodontal” “periodontitis”** (La Trepadora)

Lo explicativo

La composición escrita es un proceso cognitivo complejo, que permite traducir representaciones mentales: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones (Bereiter y Scardamalia, ob.cit) en textos académicos (Padrón, ob.cit; Delgado, ob.cit; Amadeo, ob.cit;

Menéndez, ob.cit; Wagner, ob.cit). Los cuales, para ser destinados a comunidades de usuarios con requerimientos específicos (Hyland, ob.cit; García, ob.cit) deben estar constituidos con alto grado de sentido (coherentes) y regulados por la estructura formal de la lengua en uso (cohesivos) (Widdowson, ob.cit; Van Dijk, ob.cit; Halliday, ob.cit; Platt, ob.cit) para ello es prioritario, que el productor textual emplee las estrategias cognitivas orientadas a tal fin (Ríos, ob.cit). No obstante, es evidente que los textos de corte académica de los sujetos agentes de la investigación están signados por una *empobrecida* coherencia y agravante cohesión producto del uso no efectivo de las estrategias de carácter cognitivo.

Ahora bien, esta situación puede correlacionarse con la investigación de Polanco (ob.cit) referida a los “**Factores disyuvantes en las producciones de textos escritos**” donde se argumenta que el desuso de estrategias (entre otros elementos) inhiben de coherencia y cohesión a la producción escrita. En igual forma, el estudio sobre “**El modelo experimental aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de textos expositivo - descriptivos**”, llevado a cabo por Mota (ob.cit) resalta la necesidad de administrar un entrenamiento en estrategias de escritura para el logro de textos coherentes y cohesivos por parte de los participantes. Por lo expuesto, resulta *afanoso* considerar un entrenamiento didáctico que contribuya a sublevar la realidad encontrada en los informantes claves de esta investigación.

Conclusiones y recomendaciones

Las entrevistas semiestructurada permitieron establecer una relación directa entre el investigador y los sujetos agentes de la investigación, obteniéndose de las mismas; gran cantidad de información (testimonios orales) de importancia para la investigación. A su vez, se dio inicio a la administración de la categorización con la finalidad de condensar en categorías y subcategorías todos los argumentos aportados por los informantes claves a cada una de las interrogantes formuladas. Debe indicarse que a partir del establecimiento de la categorización, se llevó a cabo la triangulación para el análisis de los datos correspondientes a la realidad estudiada.

Por último, se administró una revisión teórica donde fue evidenciable una ruptura pragmática entre los argumentos lingüísticos planteados por los teóricos y las concepciones no lingüísticas asumidas por los sujetos de la investigación para la producción escrita de textos académicos coherentes y cohesivos mediante el uso de las estrategias cognitivas. Por lo que se evidencia, la desvirtualización de la naturaleza regulativa de la lengua en uso.

En relación a la observación del texto escrito, el análisis textual fue administrado mediante del examen microscópico de los datos. Es decir, el escrutinio cuidadoso de datos línea por línea.

Se resalta, que este microanálisis permitió consolidar las categorías de las producciones escritas para la identificación de: Tipo de superestructura, Estrategias cognitivas (no se evidencia – uso incorrecto), Coherencia y Cohesión en los discursos escritos de corte académica. Se detalla, que la información extraída de las categorías sirvió de fundamento para la administración de la triangulación.

Finalmente, se llevó a cabo un rastreo teórico para el establecimiento de la argumentación y/o contra argumentación sobre la base de las realidades encontradas en las producciones escritas de corte académica. Encontrándose, un distanciamiento teórico entre los aspectos formales de la lengua y la función provista por los informantes claves a la misma. En consecuencia se tiene, que los sujetos agentes en ocasiones no hacen uso de las estrategias cognitivas mientras que en otras situaciones las emplean de forma incorrecta. Se evidencia como resultado, la composición de productos escritos signados por irregularidades en la coherencia y cohesión.

En consideración a estos planteamientos, se presentan a continuación las siguientes conclusiones sobre la base de los objetivos específicos establecidos para la investigación.

Conclusiones

En relación al primer objetivo orientado a identificar los principios gramaticales que inhiben la textualidad en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP. Se evidencia, la descontextualización de los aspectos lingüísticos (semántico - morfosintáctico) de la lengua en las producciones escritas; de acuerdo a las siguientes situaciones inherentes al aspecto semántico: a) las oraciones son inconexas. b) no hay progresión de las ideas. c) repetición del contenido. d) no encadenamiento en las ideas. e) la no relación entre el número con el núcleo del referente central. f) los conectores son débilmente usados. Ahora bien, la vinculación con el aspecto morfosintáctico viene dada por: a) exagerada la repetición léxica. b) errada sustitución léxica. c) errada adición léxica. d) errores escriturales de palabras por la omisión o adición de letras. e) saltos bruscos en tiempos verbales. f) uso incorrecto de los signos de puntuación. g) problemas de acentuación.

Referente al segundo objetivo destinado a describir la influencia lingüística de falta de cohesión y coherencia en la producción escrita de textos académicos de los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP. A este respecto se hace notorio afirmar, sobre el empleo de estilos discursivos que denotan una eminente ambigüedad escritural (coherencia global y lineal) así como la no consideración de los aspectos regulativos inherentes a la sintaxis de la lengua en uso (cohesión). En una y otra parte, los sujetos agentes de la investigación no son ni comunicativamente ni lingüísticamente competentes; por lo que sus producciones escritas *heredan* la condición de inapropiados; lo que les inhibe de cumplir con las características definitorias de los textos académicos.

Con referencia al tercer objetivo vinculado a analizar las estrategias cognitivas empleadas por los cursantes (X Cohorte) de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la UJAP para la producción escrita de textos académicos cohesivos y coherentes. Se expone sobre la existencia de dos fenómenos, el primero radica en la ausencia de las estrategias cognitivas (la paráfrasis, la inferencia, el resumir, el predecir, el clarificar y el preguntar) mientras que el segundo, le concierne al uso incorrecto de las mismas en situaciones comunicativas específicas. A fin de explicitar este hallazgo, se presenta la siguiente situación extraída del análisis de la producción escrita del informante Canta Claro. Para este sujeto agente, las estrategias referidas a la paráfrasis, el resumir, el predecir y el preguntar no

fueron usadas. Caso contrario a, la inferencia y al clarificar que fueron consideradas pero proveyéndole uso incorrecto. En síntesis, las estrategias cognitivas se contextualizan desde lo fenomenológico dado el marcado desinterés de los cursantes (X Cohorte) por el proceso de la escritura de textos de corte académica.

Por todo lo anteriormente afirmado, se hace prioritario proveer los siguientes aportes

Recomendaciones

Gestionar, planificar y abordar: jornadas, seminarios, con la finalidad de fomentar en los cursantes de la Especialización en Docencia en Educación Superior, la motivación hacia la escritura como un proceso de comunicación perenne que está inherente en la formación integral de los mismos.

Propiciar talleres relacionados con la producción escrita de textos académicos coherentes y cohesivos.

Propiciar talleres sobre la práctica de las estrategias cognitivas, que estén signados por un carácter gradual. Es decir, que se practique en primer lugar sobre actividades escriturales más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia otras más complejas, a fin de lograr el desarrollo tanto de la competencia lingüística como la competencia comunicativa.

Referencias

- Alarcos Llorach, E. (1996). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe
- Altuve, M. (1991). Un breve diagnóstico en las formas escriturales de las universidades chilenas. [Revista]. *Educación, Escritura y Universidad*, (24), 67-92. Recuperado el 1 de octubre de 2010 de <http://010.84.397.25/ch/libros/revista/altu.html>
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos. [Revista]. *Didáctica, Lengua y Literatura*, (18), 29-60
- Amadeo, M. J. (2002). *Los textos académicos*. Dirección de Transformación Educativa. Recuperado el 5 de julio de 2013 de http://www.mendoza.edu.ar/curriculum/tac_lg.htm
- Amundaraín, P. (1992). *Estilos discursivos*. Buenos Aires: C.E.A.L.
- Arias, D. (1998). *La reconstrucción del significado*. México: Addison Wesley Longman.
- Arnoux, C., Borsinger, K., Carlino, D., Di Stefano, F., Pereira, R. y Silvestre, P. (2005). *La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado*. [Trabajo de ascenso]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 19 de agosto de 2012 de <http://186.96.400.42/es/tesis/comput/univ.pdf>
- Bandura, R. (1985). *The development of human's imaginative methods*. Londres, Croom Helm.
- Baraja, N. (2012). Análisis del discurso escrito. [Revista]. *Tiempos de cambios* (12), 127-139. Recuperado el 6 de enero de 2014 de <http://208.94.627.58/ch/arbitraje/revista/baraj.html>
- Barón, J. (2012). *La pedagogía constructivista en la lengua escrita* [Trabajo especial de grado]. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Barrego, R. (1997). *Proceso metodológico en la investigación*. Bogotá: Episteme.
- Benavides, L. (2008). *La cohesión y coherencia en la escritura académica*. [Trabajo de ascenso]. Universidad Simón Bolívar, Colombia. Recuperado el 14 de febrero de 2014 de <http://personales.ciudad.com.cl/mhcohec/coheren/academ/textiempo:19html>
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. London, Lawrence Erlbaum.
- Bono, A. y De la Barrera, S. (1996, julio). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación:

- Educación, crisis y utopías, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
Recuperada el 17 de enero de 2009 de <http://www.ponenciasacademescritu.textesc.ar.com>
- Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin, s.e.
- Brown, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). *Psicología de la Educación*. México: Editorial McGraw-Hill
- Calero, J. (1978). *Formas de escribir en la investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, F. (2012). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión en la lecto - escritura en Cursantes de la Maestría en Historia*. [Trabajo de ascenso]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Camps, A. y Ribas, T. (1993). *Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en situación Escolar*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 19 de abril de 2012 107/escritu/79dad-compo-evalu-aprendizaj.pdf
- Camps, A. (1995). *Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita*. [Revista]. *En Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 11 de mayo de 2007 de: <http://lingdetextargumet.com/escr.html>.
- Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Construcción de la Escritura*. Departamento de Filología Catalana. Recuperado el 02 de diciembre de 2013 de http://www.unidadenliversidad.com/actualidad_ant/2006/julio_2006/actualidad240702_003.htm.
- Chartier y Hébrard, (2000). *La escritura como proceso*. New York: Academic Press.
- Chumaco, J. (1984). *Una aproximación teórica al concepto de universidad*. Madrid: Tecnos.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.
- De Francois, E. (2000). *La escritura académica en la universidad*. [Trabajo de ascenso]. Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado el 5 de septiembre de 2013 de <http://241.02.846.93/ch/tesis/revista/arbitra/franco.pdf>
- Del Cobo, A. (1997). *La validez de la investigación*. Buenos Aires. Losada.
- Delgado, A. (2007). *Diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico*. [Tesis de Grado]. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperada el 13 de febrero de 2011 de <http://www.tesiscomesc.tess-escritura-de-la-didact.pdf>
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da ed.). México: Mc Graw Hill.
- Difrancesco, V. (2001). *Escritura e investigación. Una aproximación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Dos Santos, F. (2014). *Los escritores novatos vs expertos*. [Trabajo especial de grado]. Universidad de Oriente, Venezuela.
- Esteve, (1998). *El paradigma interpretativo*. [Revista]. *Desafíos*, (5), 25-39.
- Ferreiro, E. (1996). *Proceso de la escritura*. Buenos Aires: C.E.A.L.
- Fumero, F. (2012). *Mecanismos Interpsicológicos en la Producción Escrita*. Una experiencia didáctica desde el uso de las Tic. [Ponencia]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Instituto Pedagógico: "Rafael Alberto Escobar Lara" Maracay. Estado – Aragua. Venezuela. Recuperado el 17 de diciembre de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/62247205198/22/Estrategias-didacticastics>
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem*. [Revista] *College composition and Communication*, (31), 21-32.
- Flower, L. (1981). *Madman, Architect, Carpenter, Judge: Roles and the Writing Process*. [Revista]. *Language Arts*, 58 (7), 834 - 836.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Gadamer, H.G. (1975). *Verdad y Método*. Londres: Sheed and Ward.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- García, A. (1979). *Lingüística, literaridad / poeticidad (gramática, pragmática, texto)* Universidad de Murcia. Recuperado el 15 de junio de 2011 de 119/litera/79dad-poetici-dad-gramatica-entre-la-pargmatica.pdf
- Garanmendiz, D. (2008). *El análisis del discurso en la investigación*. [Trabajo de ascenso]. Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://591.70.193.58/ch/tesis/revista/arbitra/garam.38pdf>
- Gilbert, R. (1996). *¿Quién es bueno para enseñar?* España: Gedisa.

- Girón y Vallejo, (1992). *La Competencia Comunicativa*. Madrid, España: Síntesis.
- Gisbert, (1996). La cohesión, la coherencia y la escritura. [Revista]. *Generación de saberes* (8), 10-53.
- Givón, T. (1979a). *On Understanding Grammar*. New York. s.e.:
- Givón, T. (1979b). *Syntax and Semantics, 12. Discourse and Syntax*. New York. s.e.:
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gorostegui, E. (1999). *Aspectos Cognitivos de la Memoria*. (Ed.) Internacional Thomson Editores, S. A. de C. V.s.l.
- Guba, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Newbury Park. Sage.
- Guba, E. (1991). *Diálogo del Paradigma Alternativo*. Madrid – España. s.e
- Grabe. W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hayes, J. (1996). A new Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En Levy, C y Ransdell, S. (Eds.), *The Science of Writing*, (pp.1-27) Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Nemeyer.
- Hernández, R. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hoz, Ch., Kupfok, M. y Zarramenu, F. (2007). *The Genre and Activity of Written Article in Science*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Hurtado, I y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Husserl, H. (1999). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía*. México: F.C.U
- Hymes, D. (1987). The ethnography of speaking. En Gladwin, Ty Sturtevant, W. (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53) Washington, D.C.: The Anthropology Society of Washington.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la Competencia Comunicativa. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. [Revista]. *Forma y Función*, (9)
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. [Revista]. *Applied Linguistics*, (20), 3 – 15
- Leal, F. (1997). *Impacto del discurso académico en los contextos universitarios*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de México. Recuperado el 19 de abril de 2014
de <http://www.ujat.mx/escritura/discurso/tesisdoctoral58.pdf>
- Ledezma, V. (2010). *Introducción a los métodos cualicuantitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lozada, A. (2013). *Influencia de los factores lingüísticos en la producción escrita* [Trabajo especial de grado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Luna, S. (2014). *¿Vacíos lingüísticos en las producciones escritas académicas?* [Trabajo de ascenso]. Universidad Simón Bolívar, Colombia. Recuperado el 28 de diciembre de 2014
de <http://personales.ciudad.com.cl/lingui/producc/acade/vacio/textiempo:75html>.
- Manni, H. (2006). *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual Teórico - práctico. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (1999). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la realidad científica*. México: Editorial Trillas.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oak: Goge.
- Melendes, A. (2005). *La investigación y las comunidades académicas*. España: Bilbao.
- Menéndez, C. (2006). *Tipología de textos académicos*. MITecnológico, Recuperado el 5 de julio de 2013 de
<http://www.mitecnologico.com/Main/TipologiaTextosAcademicos>
- Montolio, E. (2001). *Manual de escritura académica*. (3a ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Morelo, A. (1978). *Filosofía de la educación universitaria*. España: Paidós
- Mota, O. (2013). *El modelo experimental aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de textos expositivo – descriptivos*. [Trabajo de grado de maestría]. Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, Venezuela.

- Murray, D. (1980). *How Writing Finds its Own Meaning*. Urbana, IL. *National Council of Teachers of English*. Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de: [http:// eslinproacomean.com/proesa.shtml](http://eslinproacomean.com/proesa.shtml).
- Mc Carthey, S. y Raphael, T. (1994). *Perspectivas de la investigación alternativa*. Madrid: Espasa – Calpe.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1998). *Análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Neisser, F. (1976). *Cognitive written process*. Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication*. Nueva York: Academic Press.
- Ostos, R. (2010). *El argumento escritural de las investigaciones*. [Trabajo de ascenso]. Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado el 22 de agosto de 2013 de <http://714.82.265.73/ch/tesis/revista/arbitra/osto.92pdf>
- Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Temas para Seminario. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado de la UNESR.
- Patiño, L. (2006, septiembre-diciembre). La escritura académica en la formación del docente universitario. [Revista]. *Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, (46), 125-133.
- Peleteiro, I. (2005). *Como Educar e Investigar Fuera del Aula Escolar*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Experimental Libertador (FEDEUPEL).
- Polanco, D. (2014). *Factores disyuntivos en las producciones de textos escritos*. [Tesis Doctoral]. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Reichart y Cook (1986). La investigación y formas. [Revista]. *Literatura, Lingüística e Investigación*, (4), 36-75.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. COGNITUS. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la esperanza. Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Smith, R. (1981). *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart y Winslon.
- Sofía, Y. y Trajano, V. (2009) *La escritura como criterio de confiabilidad en la investigación*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de <http://328.82.907.06/es/tesis/comput/univ.37pdf>
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. [Revista]. *comunicación, lenguaje y educación*, (66), 49-59.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Metodología formal de la investigación científica*. (4ª ed.) México, DF: Limusa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los Métodos Cualitativos. La Búsqueda de Significados*. España: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (2ª ed.). Barcelona, España: Paidós Básica.
- Teberosky, A. (Comp.). (1995). *¿Para qué aprender a escribir?* Buenos Aires, Argentina: Santillana, Aula XXI.
- Titone, R. (1987). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. Cognitive processes in writing, Hillsdale, LEA.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. España: Síntesis Sociológica.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Dijk, T. (Ed.). (1997a). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.
- Van Dijk, T. (Ed.). (1997b). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós
- Villanueva, Y. (s/f). *Un proceso didáctico para la producción de textos académicos de estudiantes universitarios de la licenciatura en educación* [Trabajo de ascenso]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 284 de Nuevo Laredo. México. Recuperado el 7 de abril de 2011 de <http://cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8594>
- Von Wartburg, W. (1951). *Problemas y Métodos de la Lingüística*. Madrid. s.e.
- Vygotsky, L. (1972). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (2ª ed.). Madrid. Grijalbo.
- Wagner, E. (1989). *La estructura del discurso escrito*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wasow Th. (1979). *Anaphora in Generative Grammar*. s.l.: Gantes.
- Weinstein, F. y Mayer, Y. (1996). *La creatividad en la expresión escrita comunicativa*. New York: Academic Press.
- Widdowson, L. (1984). *The transactional Theory of Reading and Writing*. New York: Academic Press.