

Principales regularidades de la dimensión sintáctica en el proceso de escritura de estudiantes universitarios de 4 países latinoamericano. Resultados de un estudio comparativo.

Main regularities of the syntactic dimension in the writing process of university students from 4 Latin American countries. Results of a comparative study.

Barrera Jimenez Ana Delia

Universidad Nacional de Educación /ana.barrera@unae.edu.ec
Azogues - Ecuador

Quintero Consolación Gisela

Universidad Nacional de Educación /gisela.quintero@unae.edu.ec
Azogues - Ecuador

Álvarez Alonso Liliana

Universidad de Pinar del Río /liliana.alvarez@upr.edu.cu
Pinar del Río - Cuba

Pérez Barrera Heidi

Semanario Guerrillero /heidypbarrera@gmail.com
Pinar del Río - Cuba.W

RESUMEN

Dirigido por la Universidad Nacional de Educación del Ecuador y como parte del Proyecto de Investigación “Caracterización de la producción escrita de los estudiantes de Educación y de las concepciones didácticas de los docentes en cuatro países: Ecuador, Perú, Venezuela y Cuba”, se han obtenido importantes resultados, los cuales avalan en el marco del presente trabajo, el objetivo de revelar las dificultades en relación con la dimensión sintáctica en la producción académica. Como metodología, se aplicó una prueba diagnóstica a 289 estudiantes; en lo cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva y desde el punto de vista cuantitativo, el análisis del discurso. Sobresalen como resultados las insuficiencias en el uso de recursos de cohesión por parte del estudiante y la ausencia de acciones didácticas por parte de los docentes, quienes no le otorgan la debida prioridad a dicho proceso. Comparativamente, de mayor a menor dificultad se ubican Venezuela, Perú, Ecuador y Cuba. Conclusión: en el proceso de escritura la dimensión más afectada es la sintáctica, la más desatendida desde el punto de vista didáctico, pues los docentes ven en la escritura un instrumento de comunicación y no un proceso a desarrollar desde las clases de cualquier materia.

Palabras clave: Tratamiento didáctico de la escritura, dimensión sintáctica, competencia comunicativa.

ABSTRACT

Directed by the National University of Education of Ecuador and as part of the Research Project “Characterization of the written production of the students of Education and of the didactic conceptions of the teachers in four countries: Ecuador, Peru, Venezuela and Cuba”, obtained important results, which support in the framework of this work, the objective of revealing the difficulties in relation to the syntactic dimension in academic production. As a methodology, a diagnostic test was applied to 289 students; In the quantitative, descriptive statistics was used and, from the quantitative point of view, discourse analysis. Outstanding as results are the inadequacies in the use of cohesion resources by the student and the absence of didactic actions by teachers, who do not give due priority to said process. Comparatively, from highest to lowest difficulty are Venezuela, Peru, Ecuador and Cuba. Conclusion: in the writing process the most affected dimension is syntactic, the most neglected from the didactic point of view, because teachers see writing as an instrument of communication and not a process to be developed from the classes of any subject.

Keywords: Didactic treatment of writing, syntactic dimension, communicative competence.

Introducción

La escritura académica en las universidades es un indicador esencial de desarrollo, de ahí la importancia de su estudio y práctica. En los últimos cuarenta años, la escritura académica ha sido objeto de investigación; su estudio ha permitido la aproximación a la comprensión cognitiva, discursiva y didáctica del proceso de escritura; sin embargo, no ha sido suficiente ya que en las universidades latinoamericanas se continúan presentando muchas insuficiencias en los textos elaborados por los estudiantes, a tal punto que Carlino (2014) habla de analfabetismo académico.

Las aulas universitarias no enseñan a escribir mucho menos a escribir los géneros más utilizados en el contexto académico; sin embargo, se les solicita a los estudiantes como parte de su actividad de estudio. Los estudiantes llegan al nivel universitario repitiendo, copiando y cuando logran escribir es a partir de un gran esfuerzo que no siempre conduce a los mejores resultados; por lo tanto, escribir es una competencia para la que no están preparados (García y Villegas 2015) porque no se les ha enseñado; como bien sostiene Carlino (2014) la escritura permanece como una práctica omnipresente pero inobservable, práctica que se exige pero que no suele ser objeto de enseñanza.

Escribir es un proceso complejo que contiene varias habilidades y, por lo tanto, no puede dejarse su enseñanza-aprendizaje como tarea de los estudiantes; requiere de su enseñanza planificada e incorporada al currículo no sólo como una asignatura del Plan de Estudios de la carrera, sino que debe atravesar transversalmente todo el Pensum de Estudios como un eje, idea que ya ha sido planteada por Roméu (2003) y Carlino (2012); ahora se está implementando la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Llevar a cabo estas acciones no ha sido sencillo de allí que desde hace unas décadas en Universidades Australianas y estadounidenses han creado los llamados Centros o Programas de escritura académica como una vía para contribuir a solucionar las insuficiencias escriturales de los estudiantes universitarios.

Las concepciones teóricas sobre el estudio del lenguaje han influido en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y, por ende, en la escritura. Hace unas tres décadas cuando la enseñanza de la lengua seguía siendo normativa se creía que escribir era dibujar bien las letras, copiar y repetir. La escritura se concebía como producto; por tanto se hacía énfasis en los errores de ortografía, caligrafía, en los de sintaxis; no obstante, desde hace aproximadamente 40 años y a partir de una nueva forma de concebir la escritura y de la trascendental pregunta acerca de ¿cómo escriben los escritores?, se dio un salto cualitativo de gran envergadura, ya que del estudio de los textos como producto se pasó a la indagación del proceso de escribir; ahora interesa no solamente el producto, sino el proceso de cómo se lleva a cabo.

En la enseñanza de la construcción de textos escritos se han empleado diferentes modelos cuya diferencia radica en la importancia que unos atribuyen al producto y otros al proceso. La construcción textual referida a la escritura -porque también puede referirse a lo oral- es un acto complejo y es “una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento” (Vigotski, 1982, pág. 25). Ello explica por qué la escritura es un proceso exigente que implica no sólo el dominio deliberado del lenguaje de su estructura, sino la consideración del contexto, los destinatarios y de la reflexión sobre el propio pensamiento. Bien lo expresó (Vigotski, 1982), quien producto de sus investigaciones afirmó que la escritura de un niño de 8 años

se parece al lenguaje de uno de 2. En resumidas cuentas, la escritura es un acto complejo en el que intervienen múltiples variables. Es pues la escritura una competencia compuesta de tres aspectos: lo que tiene que conocer, lo que tiene que hacer y el aspecto actitudinal.

La función epistémica se concreta desde el mismo momento en que el escritor piensa sobre lo que se ha escrito, lo revisa, lo rehace y lo vuelve a escribir. Ya la idea de que la escritura es un medio de expresión ha dado paso a una función más completa puesto que el escritor transforma sus saberes a partir de lo que escribe para producir nuevos saberes. Por tanto, la escritura se concibe como un proceso recursivo. Escribir es aproximarse una y otra vez al pensamiento. Es leer, releer, borrar y corregir; pero sobre todo es borrar muchas veces. Es una rutina de soledades puesto que el escritor se sienta durante horas a plasmar en el papel su mundo, sus vivencias y su dramaturgia. Es un acto de creación. Escribir como proceso implica revisar innumerables veces el texto para corregirlo. Esta nueva concepción de escritura no se observa en los textos de los estudiantes universitarios, puesto que transcriben o copian de los libros, de internet o del amigo.

En general, se piensa que escribir es eso que se hace siempre y que se aprende muy bien en la escuela: copiar y copiar. No existe en la escuela una cultura para la comunicación escrita que incite a los estudiantes a escribir, más bien ocurre todo lo contrario, y no basta con saber las reglas del código escrito para escribir, se necesita algo más que eso; hay que aprender que la escritura toma su tiempo. Los escritores testimonian el tiempo que se toman para planificar y documentarse antes de comenzar a escribir.

Ante esta realidad, desde la investigación como proceso priorizado en la Universidad Nacional de Educación como espacio de formación de los nuevos educadores que necesita Ecuador, tiene la urgencia de atender esta problemática para que el estudiante se formen integralmente y pueda incidir en la transformación de la sociedad y del Buen Vivir, lo que también reclama de personas con capacidad para comunicarse eficientemente en diversos contextos. En correspondencia, se determinaron las acciones pertinentes, a partir del Proyecto de investigación “Caracterización de la producción escrita de los estudiantes de Educación y de las concepciones didácticas de los docentes en cuatro países: Ecuador, Perú, Venezuela y Cuba”, las cuales permitieron comprobar el comportamiento de la escritura académica en los estudiantes, desde una visión comparativa, así como conocer la concepción respecto a la enseñanza de este proceso que poseen los docentes.

En el presente trabajo se pretende socializar los resultados obtenidos en el estudio comparativo realizado, que involucra a cuatro países, poniendo énfasis en los resultados de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de la escritura académica de los estudiantes de educación.

Los resultados obtenidos son producto del Proyecto realizado en alianza con 7 universidades de 4 países: Cuba (1) Universidad de La Habana; Venezuela (2) Univ. Católica Andrés Bello y Univ. Pedagógica Experimental Libertador; Perú (1) Universidad de Huánuco y Ecuador (4) Universidad Central del Ecuador, Universidad Nacional de Chimborazo, Pontificia Universidad Católica de Quito y la Universidad Nacional de Educación, desde donde se concibió y dirigió dicho proyecto el período 2016-2018; el cual se inscribe en la línea número 4 de la Universidad Nacional de Educación: Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica. Participaron 15 investigadores: 2 de Cuba, 1 de Venezuela, 2 de Perú y 10 de Ecuador. Materiales y Métodos.

Se aplicó una prueba de escritura a 290 estudiantes: 81 de Venezuela, 131 de Ecuador, 38 de Perú y 40 de Cuba. En la prueba se solicitó que escribieran dos tipos de texto; uno argumentativo y, otro, de composición libre, a partir de una imagen. Para el análisis de los textos se aplicó el análisis del discurso de Van Dijk (2002) y luego, algunos de los resultados fueron procesados con herramientas y métodos de estadística descriptiva tales como medida de frecuencia, tendencia central, media y distribución porcentual.

Resultados

Al analizar la información derivada de los instrumentos aplicados se pudo constatar una representación optimista que contrasta posteriormente con lo observado en la producción escrita propiamente dicha; en tanto, los estudiantes encuestados consideran que tienen un dominio alto y medio, lo cual refleja en la tabla siguiente.

DOMINIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA											
	M u y Alto	%	Alto	%	Medio	%	Bajo	%	M u y Bajo	%	Total
IPEV	5	12,1	14	34,1	17	41,4	5	12,1	0	0,0	41
2ABV	4	10,0	16	40,0	17	42,5	3	7,5	0	0,0	40
3UCE	4	12,5	14	43,7	12	37,5	1	6,2	0	0,0	31
4PUE	2	6,6	12	40,0	13	43,0	3	10,0	0	0,0	30
5CHE	1	3,3	14	46,6	13	43,3	2	6,6	0	0,0	30
6AEE	3	7,6	16	41,0	14	35,8	6	15,3	0	0,0	39
7HVP	4	10,5	15	39,4	16	42,0	3	7,8	0	0,0	38
8EVC	4	10,0	16	40,0	17	42,5	3	7,5	0	0,0	40
Muestra Total	27	9,3	117	40,5	119	41,2	27	9,3	0	0,0	289

Tabla 1. Representación de los estudiantes acerca de dominio de la lengua

Al contrastar esta representación con los resultados de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de la escritura académica, observamos que desde el punto de vista semántico la evaluación de este aspecto ubicó a la mayoría de la muestra en la escala mal, en consecuencia, estos estudiantes poseen limitadas habilidades para identificar la oración que sintetiza la significación esencial del párrafo (idea principal), es decir, no pudieron reconocer la persona, objeto o referente en torno al cual giró la disertación del escritor. Para el indicador Construye la representación del significado global del texto, los estudiantes de las universidades venezolanas y ecuatorianas se ubican en la escala mal, respectivamente.

Por su parte la dimensión pragmática reveló resultados de regular y mal en los siguientes indicadores:

1. Evidencia de la intención comunicativa del autor (REGULAR)
2. Adecuación del texto al contexto académico. (MAL)
3. Relación entre la macroestructura semántica y formal según el tipo de texto. (MAL).

Estas insuficiencias se relacionan con la generación de textos en los que las ideas secundarias no logran aportar la información necesaria para elaborar la idea principal,

por tanto, no hay una macroestructura que funcione como la idea común a través del desarrollo del texto.

Sin embargo, la dimensión con más dificultades, resultó ser la sintáctica. Al respecto, los aspectos considerados son aquellos que otorgan la cohesión textual, éstos facilitan la relación de cada enunciado con los demás a través de procedimientos lógico- sintácticos, léxico-semánticos y gramaticales. Funcionan como señales que inciden en la adecuada interpretación del texto, así como hacen posible elaborarlos con estructuras organizadas (Bernárdez, 1994).

En consecuencia, el empleo de las pautas gramaticales involucra gran importancia como instrumento de regulación de la actividad de escritura, por lo cual los escritores competentes han tenido que incorporar, como una habilidad imprescindible, la corrección gramatical en atención a las reglas del sistema lingüístico y a la norma gramatical. Esta dimensión se integró por 6 rasgos: Concordancia entre sujeto-verbo y entre sustantivo-adjetivo, uso de los signos de puntuación según la intención comunicativa: coma, punto y seguido, punto y aparte y dos puntos, uso y pertinencia de los conectores, uso de la elipsis con pronombres y con verbos, orden de los constituyentes en la oración.

En cuanto al indicador **Concordancia entre sujeto-verbo y entre sustantivo- adjetivo**, los datos indican que los mayores porcentajes se ubican en la escala **Bien**, obteniendo cada universidad lo siguiente: 1PEV, (71%), 2ABV, (90%), 3UCE (81%), 4CHE (70%), 6AEE (95%), 4PUE (93%), 8EVC (88%). Sólo la 7HVP se ubicó en la escala regular, con el 58%. Al respecto es importante precisar que de acuerdo con Martínez (1999), la concordancia se define como “una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre artículo y adjetivo con sustantivo y pronombre con sustantivo, y el verbo con sustantivo o pronombre. (pág. 2700)

De modo que los datos evidencian que la mayoría de los estudiantes evaluados, en las siete universidades, se ubican en la escala **Bien** y una de ellas se ubica en la escala **Regular**, en lo que respecta al dominio de la noción de concordancia. Si se tiene en cuenta que ésta es una noción básica de la lengua que permite establecer una relación fundamental entre las construcciones sintácticas, unificando e integrando los contenidos léxicos de las palabras dentro de la oración; la mayoría de la muestra evaluada debería demostrar competencias para ubicarse en las escalas **Excelente** y **Muy Bien**.

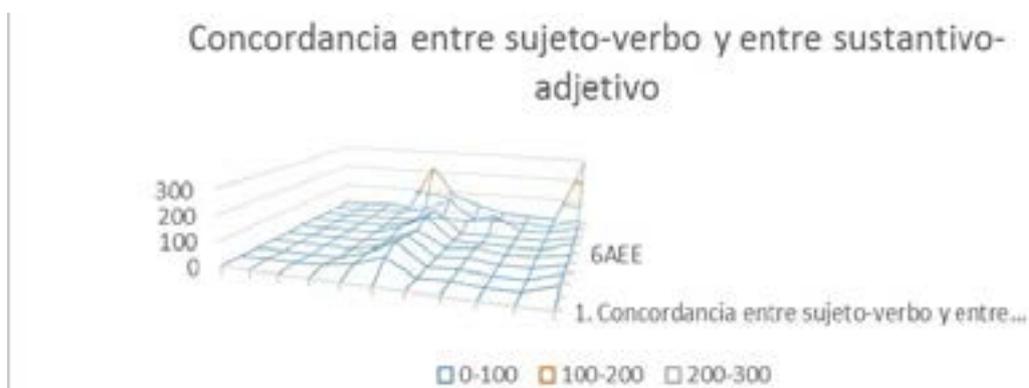


Figura 1: Usos de los signos de puntuación según la intención comunicativa: coma, punto y seguido, punto y aparte y dos puntos.

Acerca del empleo del indicador Usos de los signos de puntuación según la intención comunicativa: coma, punto y seguido, punto y aparte y dos puntos, es preciso señalar que la mayoría de los estudiantes evaluados se ubicaron en la escala Regular, los resultados para cada universidad se discriminan así: 1PEV (59%), 2ABV (95%), 3UCE (61%), 4CHE (87%), 6AEE (79), 4PUE (83%), 7HVP (66%). Sin duda que al emplear de modo regular los signos de puntuación están restándole significado, funcionalidad y sentido al texto. Es así que la ausencia, el empleo regular o el inadecuado uso de estos signos impide estructurar el texto, delimitar las frases y los párrafos, hacer énfasis en las ideas principales, ordenar las ideas secundarias o eliminar ambigüedades.

Entonces, existen importantes debilidades respecto del manejo de esta área de la gramática; de acuerdo con la Real Academia Española (2012), la puntuación es la rama lingüística que permite usar en la escritura los signos ortográficos requeridos para diferenciar el valor prosódico de las palabras y el sentido de las oraciones.

Si se tiene en cuenta que el empleo adecuado de los signos de puntuación es una competencia esencial y que su ausencia impide la comprensión del texto, resulta complejo comprobar que la evaluación de la mayoría de los estudiantes, en las siete universidades en estudio, corresponda a la calificación de Regular.

Se comprobó que al estar ausentes los signos de puntuación, el texto resulta incomprensible, no se percibe la estructura del texto a partir de ideas principales y secundarias para orientar al lector en la comprensión, es difícil señalar cuándo una idea concluye, indicar las relaciones entre los elementos oracionales, no se puede determinar la independencia sintáctica de las oraciones, ni la subordinación entre ellas (Bastidas, 2004). Por ende, no hay coherencia ni cohesión, ni existen posibilidades de hacerse una configuración mental del tipo de texto, ni del género discursivo que pudiera asumir.

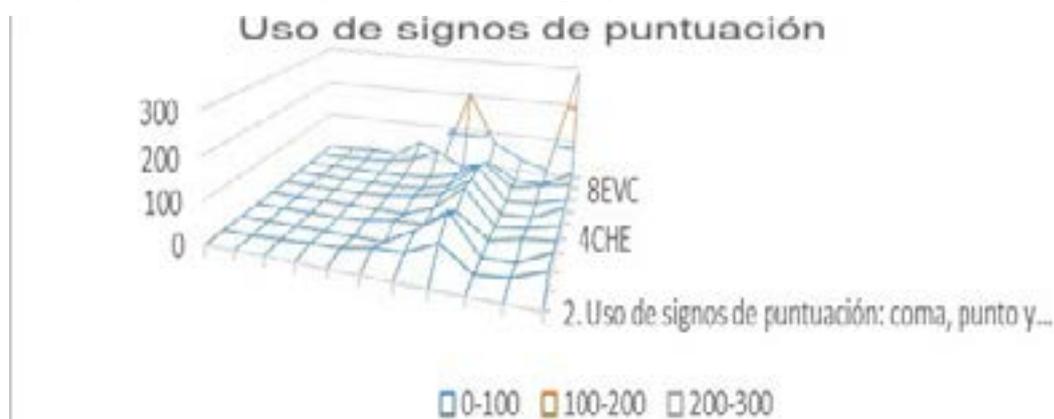


Figura 2: Uso de los signos de puntuación.

En relación con el indicador Uso y pertinencia de los conectores, el 39% de los estudiantes fue asignado a la calificación Regular. Una vez más se comprueba el manejo regular de una herramienta esencial para lograr la cohesión y coherencia textual. En opinión de Martín y Portolés (1999), los marcadores discursivos son “aquellos signos que no contribuyen directamente con el significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos. No presentan un contenido referencial o denotador sino que muestran un significado de procesamiento; no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional (elementos marginales) y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas

propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación” (p.4058).

Además, la importancia de su uso adecuado responde a que éstos funcionan en el marco del discurso y se ligan fuertemente al contexto comunicativo; por ende a la finalidad del género al que pertenece un determinado discurso. Por su parte Anscombe y Ducrot (1983), señalan que la relación entre coherencia discursiva y argumentación se establece a partir de determinados elementos textuales, entre los que se encuentran los conectores, estos sostienen las secuencias y organizan la progresión textual hacia la conclusión.

Es importante en este sentido, comentar que en el corpus predomina un uso muy elemental de los conectores, por ello existe una importante dificultad para indicar mediante los conectores correctos las intenciones que el escritor quiere explicitar. Por ejemplo, en la mayoría de los textos argumentativos elaborados por los estudiantes escasean los conectores de oposición, de concesión o de conclusión, éstos son esenciales para indicar la orientación argumentativa.

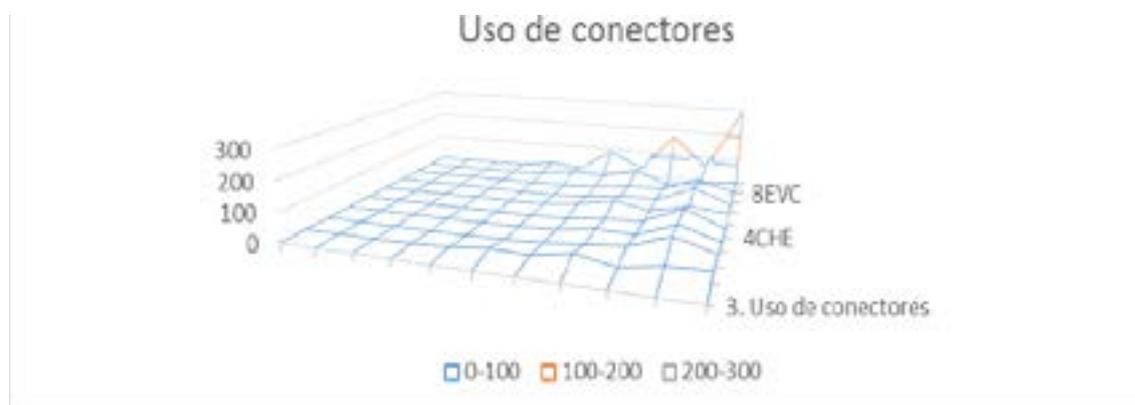


Figura 3: Uso y pertinencia de los conectores.

En lo que respecta al Uso de la elipsis con pronombres y con verbos, los resultados indican que el %, (1PEV) %, (2ABV), (3UCE) %, (4CHE) %, (6AEE) %, (4PUE), (7HVP) de los evaluados se ubica en la escala Regular, de lo cual se infiere que poseen destrezas calificables como regulares para hacer uso de la estrategia que permite la sustitución de un término en que el sustituto es cero, evita repeticiones y el receptor reconstruye la referencia.

El ejemplo siguiente permite observar que falta claridad en el sentido del texto porque se obvian la elipsis anafórica [ellos], la misma alude a algo ya mencionado, evitando las repeticiones innecesarias. Al prescindir del pronombre se obvía una información que es necesaria para obtener el sentido del texto. Asimismo, el elemento déictico tiene un antecedente al cual se refiere, ese vínculo cohesivo permite que las oraciones y párrafos adquieran continuidad lógico-semántica que facilita referirse reconstructivamente entre sí.

“(...) porque es algo que ayuda mucho a personas que tienen una enfermedad terminal y lo que hacen [ellos] es sufrir, y sin embargo muchos (...)”.

En los textos elaborados por la muestra en estudio, se observa, en muchos casos, que los referentes mencionados no se recuperan con la frecuencia requerida para lo cual deberían

hacer uso de la elipsis, de allí que muchos de ellos lucen ambiguos.

Que los estudiantes cuenten con competencias para utilizar adecuadamente la elipsis tiene una importante repercusión en la calidad de escritura ya que es un mecanismo de cohesión, por lo que permite conectar los componentes de la estructura superficial del texto. En el mismo sentido, es una relación de dependencia gramatical que se presenta cuando la interpretación de algún elemento del discurso depende de otro, el cual generalmente se ubica en una oración que apareció anteriormente.

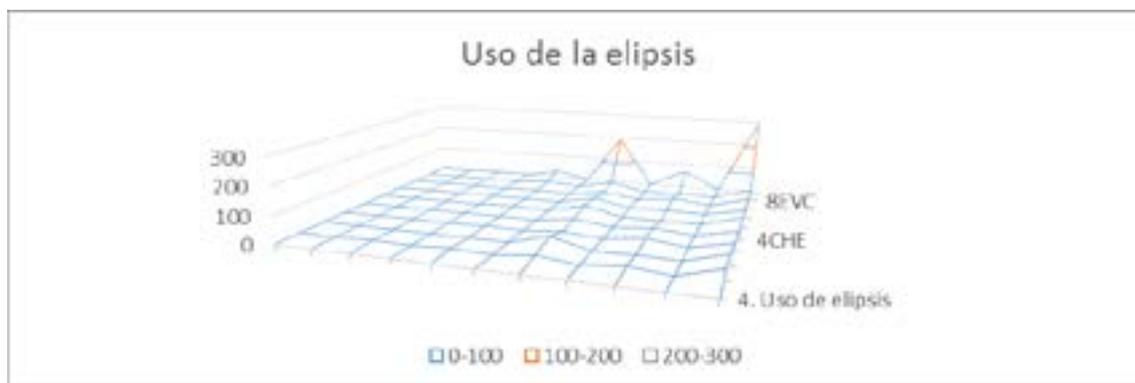


Figura 4: Uso de la elipsis con pronombres y con verbos.

Por su parte, la evaluación del **Orden de los constituyentes en la oración**, permitió ubicar a la mayoría de las universidades en la escala **Bien**, de allí que los resultados son los siguientes: 1PEV, 70%, 2ABV, 95%, 3UCE, 87%, 4CHE, 83%, 6AEE, 92%, 4PUE, 93%, 8EVC, 93%. Asimismo, es importante señalar que, para este mismo rasgo, la universidad 7HVP, 55%, fue la única calificada de Regular.

En consecuencia, se puede afirmar que la mayoría de los evaluados organizan (Bien) los constituyentes de la oración de acuerdo con el orden canónico del español. Al respecto, es relevante señalar que “todos los sistemas lingüísticos disponen, en mayor o menor grado, de ciertas normas obligatorias para establecer el orden en que hayan de aparecer las palabras en el esquema sintagmático, aumentando o disminuyendo, al mismo tiempo, la libertad de éstas en cuanto a su colocación en relación directa con el número de variaciones morfológicas que posean”. (Hernando, pág.163).

De acuerdo con Hernanz Carbó y Brucart (1987) y Gutiérrez-Bravo (2008), el español es una lengua que responde a la estructura Sujeto-verbo-objeto (SVO), no obstante, ese orden puede sufrir alteraciones motivadas por la estructura informativa. Así, dependiendo del foco oracional, el objeto directo puede aparecer al final de la oración o al inicio de la misma (Luis comió fresas, fresas comió Luis).

De modo que dependiendo del sentido que el emisor quiera dar a su mensaje puede ordenar los constituyentes oracionales. Si desea enfatizar en determinado sintagma lo colocará en posición inicial, donde se enfatice estará la información topicalizada, de modo que el orden canónico puede variar. Esto se puede ver en el siguiente uso:

En muchos casos, la madre nunca más puede tener hijos y queda con un daño muy grande.....

En este ejemplo se pone de relieve la información referida a la elevada frecuencia (adverbio

de cantidad) con que ocurren muertes por causa del aborto, ese es el dato más importante con respecto al resto del contenido de la oración y es una función correspondiente al orden pragmático.

Las lenguas suelen poseer un orden básico o predominante en relación con otros posibles a través de los cuales se pone de manifiesto la prioridad informativa de unos elementos sobre otros, describir la manipulación del orden de palabras como un recurso importante de modificación de prominencia en algunas construcciones.

Entonces, el usuario de la lengua, hablante o escritor, con frecuencia establece un orden pragmático en función de la intención comunicativa del momento, en la que confluyen un conjunto de factores lingüísticos y paralingüísticos pertenecientes a la esfera de lo afectivo e imaginativo que se superponen a lo puramente conceptual.

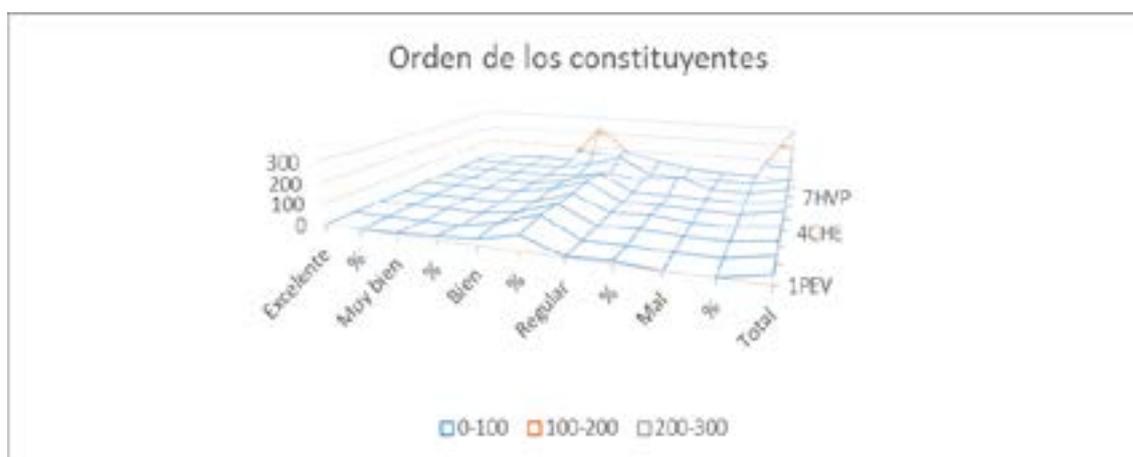


Figura 5: Orden de los constituyentes en la oración

Las ineficiencias que se refieren en relación con los indicadores que tipifican la dimensión sintáctica, considerados en este estudio, concuerdan con la falta de precisión desde el punto de vista semántico y pragmático (revelados en las dimensiones correspondientes), lo que muestra un proceso de escritura, cuyo producto es insuficiente desde el punto de vista comunicativo, lo cual pone en evidencia el necesario desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes objeto de investigación. Los datos reportados en este estudio se encuentran en correspondencia con los resultados obtenidos por otros investigadores quienes también abordaron las competencias escritoras de los estudiantes universitarios. Ilich y Morales (2004), determinaron la escasa competencia discursiva de los estudiantes para producir textos expositivos y argumentativos.

Las carencias evidenciadas en el corpus analizado, limita a estos estudiantes las posibilidades ciertas de valerse eficientemente del potencial epistémico de la escritura, el cual, de acuerdo con Carlino (2003), no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino también deviene en un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber y menos aún pueden relacionar el saber sobre la temática abordada con el conocimiento de los requerimientos situacionales de la redacción: fines y destinatario.

Conclusiones

Al analizar la dimensión sintáctica en la escritura de los estudiantes universitarios muestrados, se comprueba que la cohesión como una de las características de la textualidad,

es la más afectada, puesto que en los textos que se producen las insuficiencias más comunes están vinculadas con el uso de los signos de puntuación, el uso de los conectores y con la elipsis; los cuales afectan además las dimensiones semánticas (significados) y pragmática (intención, finalidad). En lo referente a la dimensión pragmática cuatro (4) rasgos se consideraron Regulares y los tres (3) restantes se calificaron Mal. Se evidencia que no se cuenta con la capacidad estratégico- pragmática para elaborar los textos identificando la práctica social del contexto, ni se aplican adecuadamente las reglas.

Referencias Bibliográficas

- Bernárdez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Revista de Filología No. 34*, 9-32.
- Camps, A. (1994). *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En: El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza .
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Hernando, L. (2005). *El orden de palabras en español*. *Revista de Filología No. 23*, 161- 178.
- Martín, M., & Portolés, L. (1999). *Los marcadores del discurso*”, en I. Bosque y V. Demonte (dir.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tercera parte. Entre la oración y el discurso. Morfología. Madrid: Calpe.
- Roméu Escobar, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del Español Tomos I*. Ciudad Habana:: Editorial Pueblo y Educación.
- Serrano, E., & Mostacero, R. (2014). La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas. *Legenda*, 174-177.

CURRÍCULUM DE LOS AUTORES

	<p>1 Barrera Jimenez, Ana Delia Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Psicología Educativa, Licenciada en Lengua y Literatura. Actualmente, Profesora Titular de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Fue miembro de la Comisión Nacional de Lengua en Cuba y profesora universitaria en este país, más de 20 años. Ponente y conferencista en eventos internacionales. Ha publicado libros y artículos relacionados con la enseñanza de la lengua. Participa en la red ecuatoriana de lectura y escritura académicas y en la red sobre enseñanza de la investigación.</p>
	<p>2 Quintero Consolación Gisela Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Gestión Universitaria, Especialista en Psiconeurolingüística, Coach y Licenciada en Letras. Fue docente universitaria en Venezuela durante 26 años. Ha impartido clases de cursos de pregrado y postgrado en Venezuela y Ecuador. Ha sido ponente y conferencista en eventos internacionales. Actualmente trabaja como docente-investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador. Pertenece a la red iberoamericana de estudios sobre oralidad y a la red ecuatoriana de lectura y escritura académicas (RELEA).</p>
	<p>3 Álvarez Alonso, Liliana Licenciada en Lengua y Literatura. Máster en Ciencias de la Educación Actualmente profesora de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Se ha desempeñado durante 14 años como docente investigadora en la formación de maestros de Lengua y Literatura. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, los cuales han derivado publicaciones en revistas de impacto. Realiza sus estudios doctorales en el área de las ciencias pedagógicas, en torno al desarrollo del léxico pedagógico.</p>
	<p>4 Pérez Barrera, Heidi Licenciada en Periodismo. Diplomada en Comunicación en la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Actualmente se desempeña como periodista del Semanario Guerrillero de Pinar del Río. Ha publicado artículos en revistas de impacto relacionados con temas lingüísticos y su enseñanza, así como en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa. Investiga temas asociados a la identidad, dentro de lo cual lo lingüístico y/o comunicativo ha sido considerado como clave, por lo que ha enfatizado en el análisis del discurso.</p>