

**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como requisito para optar al Título de Magíster en Lectura y Escritura.

Autora: Licda. Rosa Duque

Tutor: Msc. Rafael Muñoz

Valencia, octubre de 2016



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado: “Competencias comunicativas en la producción de textos escritos en los estudiantes universitarios”, presentado por la ciudadana: ROSA DUQUE, para optar al título de Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

| Nombre | Apellido | C.I. | Firma |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |

Bárbula, _____ de 2016

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|------|
| RESUMEN | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I | |
| CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO | |
| Planteamiento de la situación a investigar | 3 |
| Objetivos de la investigación | 9 |
| Justificación | 9 |
| CAPÍTULO II | |
| MARCO REFERENCIAL | 12 |
| Antecedentes de la investigación | 12 |
| Bases teóricas | |
| Producción de textos escritos | 16 |
| Competencias comunicativas | 18 |
| Géneros periodísticos | 22 |
| CAPÍTULO III | |
| METODOLOGÍA | |
| Enfoque de la investigación | 25 |
| Tipo de investigación | 25 |
| Fases de la investigación | 26 |
| Sujetos de la investigación | 27 |
| Técnicas de recolección de la información cualitativa | 28 |
| Técnica de interpretación de la información cualitativa | 31 |
| CAPÍTULO IV | |
| PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | |
| Sesiones de trabajo planificadas | 33 |
| Observación cualitativa participante | 34 |
| Análisis de la aplicación del cuestionario | 66 |
| CAPÍTULO V | |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA | 86 |
| REFLEXIONES FINALES | 100 |
| Referencias | 103 |



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

AUTORA: Rosa Duque
TUTOR: Rafael Muñoz
FECHA: mayo 2016

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo potenciar las competencias comunicativas en la producción de textos escritos de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena para el mejoramiento de la coherencia y cohesión, a través del análisis de los diversos géneros periodísticos. El estudio se desarrolló como una investigación acción, donde participaron 13 estudiantes del tercer semestre del turno diurno de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena, ubicada en San Diego, estado Carabobo. Específicamente, se trata de un grupo de seis (6) hombres y siete (7) mujeres, cuyas edades oscilan entre los 17 y 21 años. Con respecto a las técnicas para el acopio de la información, se utilizaron: un cuestionario de preguntas abiertas (para que ellos explicaran y reflexionaran sobre las competencias lingüísticas que pusieron en juego), y la observación participante (referida a las actividades desarrolladas). Para el procesamiento de la información, se recurrió a un análisis semántico de los contenidos, categorizando los mismos. Se puede decir que se logró la meta inicial, la cual fue, como se dijo, potenciar las competencias comunicativas de dichos estudiantes, ya que los participantes tienen gran claridad con respecto a temas tales como la importancia de la adecuación del texto al contexto o al receptor, las particularidades que distinguen a cada género periodístico y la escogencia de las palabras adecuadas, que son la base de un aspecto que ellos consideran fundamental en este tipo de texto: la credibilidad. Sin embargo, todavía hay situaciones que pueden y deben consolidar en su proceso de escritura, tales como: capacidad para evaluar sus propios textos en función del propósito de escritura.

Palabras claves: competencias comunicativas– producción de textos escritos – géneros periodísticos- estudiantes universitarios

Línea de investigación: Producción de textos escritos



**CARABOBO UNIVERSITY
SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES
POSTGRADE DIRECTION
MASTER IN READING AND WRITING**



**COMMUNICATION SKILLS IN THE PRODUCTION OF WRITTEN TEXTS
IN UNIVERSITY STUDENTS**

AUTHOR: Rosa Duque
TUTOR: Rafael Muñoz
DATE: May, 2016

ABSTRACT

The current investigation had as a main goal to enhance communication skills in the production of written texts by students of Social Communication of the University Arturo Michelena, in order to improve the coherence and cohesion, through the analysis of journalistic genres. This work was developed as an action investigation, with 13 students from third semester, morning shift of Social Communication Career of Arturo Michelena University, located in San Diego, Carabobo state. Specifically, this group is composed by six (6) men and seven (7) women, with ages between 17 and 21 years old. Regarding to the techniques for gathering information used, those were the next: a questionnaire of open questions (so the students explain and think about the language skills that they put into a play), and participant observation (based on the activities developed). So, for processing the information, it used a semantic analysis of content, categorizing them. It can be said that the initial goal was achieved, which was, as stated, enhance communication skills of these students, as participants have great clearness on issues such as the importance of the adequacy of the text in context or to receiver, the particularities that distinguish each journalistic genre and the choice of the right words, which are the basis of an aspect that they (the students) consider essential in this type of text. However, there are still situations that can, and should be, consolidated in their writing process, such as: the ability to assess their own texts depending on the purpose of writing.

Keywords: communication skills– production of written texts – journalistic genres - University students.

Investigation line: production of written texts.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de todos los años de estudio en el sistema educativo formal, el desarrollo de la escritura se presenta como uno de los aprendizajes más difíciles de alcanzar y consolidar por parte de los estudiantes de los diversos niveles académicos. Diversidad de estudios señalan que, pese a todos esos años y ese tiempo invertidos, no han consolidado un proceso que les permita ser redactores competentes, personas que puedan escribir por sí mismos un texto que comunique clara y efectivamente lo que se quiere comunicar.

Propuestas van y vienen todos los días para solucionar de manera general el problema de la producción de textos escritos; pero, no parece haber una fórmula única. A lo sumo, la manera más razonable de abordar la situación sea precisamente la que se plantea aquí: partir de la necesidad de los estudiantes, que son los que quieren en sus textos expresar algo. En consecuencia de lo investigado, en la presente exploración se buscó potenciar las competencias comunicativas en los textos escritos por los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena, ubicada en el municipio San Diego, estado Carabobo, a través del análisis de los diversos géneros periodísticos.

El proceso desarrollado para lograr este objetivo se refleja en los siguientes capítulos:

Capítulo I: se expone la situación a investigar, explicando el contexto donde se identifica la necesidad y las finalidades investigativas que se plantearon; asimismo, se argumenta con respecto a la importancia del estudio.

Capítulo II: se seleccionaron algunos antecedentes de estudio así como los referentes teóricos de la investigación; es oportuno aclarar que estos referentes constituyen un marco en cuanto al manejo de terminología antes que un marco de interpretación de resultados, dada la naturaleza cualitativa del proceso. Asimismo, guardan una estrecha relación y orientan este trabajo investigativo.

Capítulo III: en este capítulo se describe todo lo relacionado con la metodología: el tipo de estudio, las fases de investigación, el contexto y los participantes, así como las técnicas de recolección y análisis de la información.

Capítulo IV: se muestra el Plan de Acción desarrollado, así como los registros de observación de estas acciones y los resultados de los cuestionarios aplicados a los sujetos de la investigación.

Capítulo V: se precisa una síntesis interpretativa de las informaciones recogidas a través de las distintas técnicas empleadas, con miras a sistematizar y organizar los conocimientos producidos durante el proceso de investigación.

Por último se presentan las reflexiones finales y las referencias.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En el este capítulo se presenta el planteamiento de la situación a investigar, así como los objetivos y la justificación del estudio. Según el *Manual de trabajos de grado y especialización y maestría y tesis doctorales de la UPEL* (UPEL, 2014), “en esta sección se pueden desarrollar los siguientes aspectos u otros que mejor contribuyan a describir y justificar el estudio”: el contexto en el que se ubica el problema, objetivos del trabajo, la importancia o justificación del estudio (p. 33-34).

Planteamiento de la situación a investigar

La escritura puede verse como un proceso de construcción a partir de un sistema de unidades gráficas, adquiridas y procesadas por el individuo para expresar sus ideas desde temprana edad. Este proceso significa no sólo producir unidades mínimas (oraciones), sino llevar un mensaje, pues su verdadera función es transmitir sentido a través de las unidades mayores, que son los textos. Según Cassany (1999), “la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse” (p. 23). El proceso escritural es, pues, un construir a partir de lo que los signos gráficos representan y que permiten producir dichos textos. En este caso cabe señalar del signo gráfico como la parte y el texto como un todo.

Por lo tanto, la escritura se puede conceptualizar de dos maneras: como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras, es decir, como una representación del lenguaje oral, con el cual comparte varias propiedades; o como un lenguaje en sí, que tiene sus propiedades particulares. Si nos ubicamos en la primera perspectiva, tanto los elementos como las relaciones (significados) ya están predeterminados en cuanto a sus reglas de combinación, sus posibilidades semánticas, donde el código escrito es sólo un subcódigo con el que se busca una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones.

En referencia a la segunda visión, ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas (Ferreiro, 1997); esto significa concebir el lenguaje como un acto siempre creativo, donde la persona que produce el texto tiene total libertad de elegir las palabras, el orden y los significados a transmitir. Ahora bien, la autora (ob. Cit.), sostiene que una de las mayores limitaciones que presentan los estudiantes en edad escolar, y que trae graves consecuencias en niveles superiores, es la dificultad para comprender conceptos y redactar textos sobre temas específicos; esto se debe precisamente a que en la enseñanza predomina un enfoque que concuerda más con la primera visión. Es decir, lo que se enseña en la escuela es fundamentalmente la correspondencia grafo-fonética, la correspondencia entre los dos sistemas o conjuntos de signos: los orales y los escritos.

De este planteamiento se desprende que el acto de aprender a leer y escribir ha sido visto como un acto mecánico e instrumental, ya que las “unidades sonoras” se enseñan de manera aislada, como entidades: se conocen y analizan sus propiedades pero no como lo que son, como parte de un sistema. Por consiguiente, esta forma de aprendizaje produce restricciones en los niños, quienes se limitan a aprender a asociar la grafía con el fonema, soslayando el elemento fundamental, que es el sentido; demorando así el proceso de construcción del lenguaje escrito. Esta visión concuerda con prácticas como la copia y el dictado.

Asimismo, se puede definir la escritura como una práctica que conlleva diferentes funciones dentro de la sociedad, según un uso y un contexto dados. De acuerdo con una perspectiva tanto lingüística como pragmática, Cassany (2007) clasifica las funciones de la escritura en:

- Intralingüísticas, la escritura constituye un instrumento de trabajo, su función es *registrativa*. Aquí la escritura se convierte en un instrumento de actuación social, conllevando a lo comunicativo, ya que permite la interacción con los otros.

Manipulativas, la escritura permite procesar, elaborar, seleccionar, resumir, ampliar y modificar la información, de acuerdo al sujeto.

Epistémicas, la escritura se transforma en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos, amplía la conciencia, permite relacionar y enriquece las ideas. La escritura epistémica se usa para explicar sentimientos, para producir textos, para desarrollar teorías.

- Interlingüísticas: La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, distinguiéndose la comunicativa y la certificativa.
- Además, se puede considerar en el proceso escritural otra función: la lúdica, en la cual redactar es crear, jugar, disfrutar.

Según sea el grado de consolidación de estas funciones, Cassany (2007), establece varios niveles en el dominio de la lengua escrita: el nivel *ejecutivo*, que es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al modo hablado y viceversa, decodificar y codificar; nivel *funcional*, se refiere a la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros que se utilizan en la escritura; en este nivel se concibe la lengua escrita como un hecho comunicacional que ayuda a resolver las necesidades cotidianas. El tercer nivel es el *instrumental*: permite registrar la información escrita; y el cuarto nivel, es el *epistémico*, refiere al dominio de lo escrito.

En líneas generales, el acto de producir o redactar un texto implica poner en funcionamiento una serie de habilidades, no sólo lingüísticas, sino también cognitivas, para transmitir y adquirir conocimientos, comprendiendo el sistema lingüístico de la lengua materna y poniendo en funcionamiento el conocimiento gramatical, con miras a incorporarnos de manera efectiva a la cultura y a la sociedad de la cual formamos parte. A partir de ello, el escritor interactúa, se interrelaciona y produce efectos en los demás.

Por otra parte, Coulmas (1990, citado en Iribarren, 2005), afirma que, para terminar de comprender todo el proceso, es fundamental entender las formas

complejas que rigen las reglas que relacionan las unidades del lenguaje (palabras, grafemas) con las unidades de la escritura (textos, géneros), especialmente en la cohesión, los mecanismos de relaciones intratextuales a través del sistema léxico y gramatical y la coherencia; lo que contribuye a comprender, dentro del proceso de redacción, la concatenación de los enunciados o proposiciones. Esto significa, dicho de otro modo, comprender cómo a partir de un número finito de unidades (las grafías del alfabeto) puede combinarse hasta el infinito para formar la diversidad de los textos.

Ahora bien, analizando la escritura desde una mirada sociocognitiva, más específicamente, desde el aprendizaje colaborativo, han surgido investigaciones que enfatizan que es necesario darle importancia al contexto en la producción. Al respecto, desde un punto de vista cognitivo se debe considerar que, además del conocimiento y las estrategias, el contexto es significativo. Del mismo modo, Barrera y Fracca (1999), añaden que el contexto se refiere a “todos aquellos aspectos exteriores al texto mismo que inciden en los mecanismos de su producción y comprensión” (p.111). En otras palabras el contexto contribuirá, definirá el funcionamiento, significado y operatividad del mensaje hacia su receptor.

Por lo tanto, esto significa entender que la escritura es un acto comunicativo y, al momento de producir un texto, no sólo se debe atender todo lo que se refiere a la estructura, la sintaxis, el lenguaje, sino que se debe asumir que todo ello está allí o existe para comunicar a alguien una idea, un sentido. Es por ello que, además de todos esos elementos, lo más importante es la condición comunicativa del texto; razón por la cual quien escribe o produce un texto escrito será más competente, cuanto más eficiente sea al comunicar. De allí, pues, que sean las competencias comunicativas la razón de ser de este estudio.

Con todo lo antes expuesto, se puede inferir que el proceso de la escritura es un poderoso instrumento por medio del cual se puede comunicar y expresar las ideas para crecer y también para construir, para relacionarse, para expresar un sentido de

pertenencia. Escribir implica poner en funcionamiento una serie de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y psíquicas, a las cuales se debe incorporar el contexto, ya que todos somos parte de un contexto y comprendemos las informaciones en función de los referentes que manejamos.

Sin embargo, se ha detectado en los estudiantes de educación superior que sus producciones escritas muestran debilidades en diferentes aspectos, lo cual deriva en barreras semánticas que impiden que esos textos producidos cumplan su verdadera función comunicativa, es decir, al leerlos no se comprende lo que escriben. Esto no es sólo por la propia redacción del texto escrito, sino por la desatención a aspectos referidos a la contextualidad, estructura ordenada de sus ideas y el uso correcto de conectores en referencia a los interlocutores. El texto debe verse como un todo, donde el fin o propósito comunicativo demarque la naturaleza de las elecciones (discursivas y gramaticales) que tomará la persona que produce el texto.

Específicamente, esto se observa con los estudiantes de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Arturo Michelena, quienes son los sujetos de la presente investigación. En los diversos textos elaborados por ellos durante las actividades académicas, se puede evidenciar, además de la ausencia de los signos de puntuación, acentuación, digrafías, falta de orden en la exposición, ausencia o uso errado de elementos de cohesión, vocabulario impreciso, falta de sentido general de los enunciados; pero, esto no es sólo algo que ocurre con el texto producido sino con el proceso en sí de construcción de la escritura.

Al conversar con ellos, manifestaron sentirse confundidos, dudan al momento de iniciar un texto, cómo introducir una idea, cómo ordenar; no saben qué jerarquía de ideas deben tomar en cuenta, a quién va dirigido el texto, ni cuál es el propósito del mismo. Por ello, expresaron que deseaban mejorar en general el proceso de sus producciones escritas periodísticas; y aunque, según indicaron, conocían los contenidos de una noticia, porque en clases se los explican, les resulta difícil abordar

el tema en el proceso de la escritura, ser coherentes, utilizar correctamente los signos de puntuación y acentuación, entre otros aspectos.

Cabe destacar, que ante esto, los estudiantes mostraron el deseo de querer optimizar, en referencia con los aspectos gramaticales y textuales en general, para redactar géneros periodísticos en las actividades que les exigen, surgió la imperiosa necesidad de potenciar sus conocimientos y contribuir a perfeccionar de forma general el proceso de producción de sus textos periodísticos; especialmente al aplicar las cinco “W” que se utilizan al momento de una noticia: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cómo?

Ante esta realidad, se formulan las siguientes interrogantes: ¿Qué conocimientos tienen los sujetos acerca de las competencias comunicativas en el proceso de producción de textos escritos y de la importancia de los mismos? ¿De qué manera puede facilitar el docente a los estudiantes conocimientos para contribuir a mejorar su proceso escritural? ¿Qué estrategias se pueden utilizar para potenciar las competencias comunicativas en la producción textos escritos por parte de los estudiantes universitarios?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Potenciar las competencias comunicativas en la producción de textos escritos por los estudiantes del tercer semestre de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena, ubicada en San Diego, estado Carabobo, a través del análisis de los diversos géneros periodísticos.

Objetivos específicos

Diagnosticar las competencias comunicativas que activan los estudiantes universitarios para la producción de textos escritos.

Diseñar estrategias para la producción textos escritos de parte de los estudiantes universitarios.

Aplicar estrategias para la producción textos escritos de parte de los estudiantes universitarios.

Reflexionar, conjuntamente con los sujetos, con respecto a la importancia de las competencias comunicativas en el proceso de producción de textos escritos.

Justificación

La escritura es un instrumento, es la invención más poderosa que el hombre haya creado para comunicarse; ha contribuido a construir la civilización y permite comprender la historia, las religiones, las leyes que se prescriben a los pueblos, las normativas sociales. En otras palabras, la escritura ha permitido la trascendencia de las ideas y las obras en el tiempo. De allí la importancia que se da a la misma en la educación y los esfuerzos que se llevan a cabo para lograr que los estudiantes consoliden sus procesos de producción de textos escritos. Por ello, el desarrollo de la siguiente investigación se justifica tomando en cuenta los siguientes criterios:

Desde el punto de vista pedagógico: en este estudio el docente establece una relación con los estudiantes como coinvestigador y mediador de la producción de textos escritos, induciendo, a través de las estrategias planificadas y de los recursos correspondientes, el mejoramiento de dicho proceso en los estudiantes que participan de la experiencia de investigación.

Desde el punto de vista teórico: de acuerdo con lo planteado por Cassany (1999), el acto de escribir o de producir por escrito abarca desde lo lingüístico pragmático, lo sociocultural hasta lo cognitivo. Este estudio permite construir una visión sobre las competencias comunicativas que particularmente activan y ponen en funcionamiento los estudiantes de comunicación social en su proceso de escritura.

Desde la noción de la pragmática, lo escrito se entiende como una acción verbal que la persona utiliza para lograr objetivos y resolver cuestiones de índole práctica,

apelando a lo semántico, sintáctico y ortográfico. En tal sentido, se puede decir que esta investigación también contribuirá con los sujetos, al favorecer que se apropien del conocimiento en relación con su proceso de producción de textos escritos, lo que les permitirá a su vez resolver situaciones usando la escritura.

Desde la perspectiva de la psicología sociocultural, se considera que en el acto escritural subyace una concepción sobre el desarrollo del lenguaje, en la cual la escritura es una herencia cultural adquirida en la sociedad, a través de la interacción con miembros de una comunidad lingüística. En este orden de ideas, se busca contribuir con la consolidación de un esquema de valores por parte de los sujetos de la investigación, donde el texto escrito es un elemento clave para la interacción con la propia cultura y el conocimiento de su herencia cultural.

De igual manera, Cassany (ob. Cit.) también refiere el poder epistémico en el acto de la escritura: el sujeto posee los conocimientos para desarrollar lo escrito. En lo que refiere a lo cognitivo, el autor define la composición escrita como una tarea altamente compleja, reflexiva, en la cual el que escribe debe aplicar varios procesos de análisis, generar y organizar las ideas para obtener una comunicación efectiva. De este modo, la consolidación del proceso de escritura, visto desde una perspectiva funcional comunicativa, facilitará al participante las herramientas que le permitan ser activo en su proceso de gestión del conocimiento, donde el texto escrito es la piedra angular del saber.

Por último, desde el punto de vista psicolingüístico, Barrera y Fracca (1999) plantean un modelo metalingüístico que se fundamenta en la adopción de una actitud reflexiva ante el lenguaje y su empleo; lo que remite a un control consciente tanto de niveles lingüísticos como de procesos cognitivos inherentes a la actividad del lenguaje. La metacognición es entendida como la capacidad de regular el aprendizaje; por ende, en el modelo metalingüístico los metaprosesos de carácter reflexivo e intencional permiten establecer la gran diferencia entre un desempeño consciente,

activo, y una actividad desarrollada por un individuo que no tiene noción de lo que hace con el texto escrito.

En relación con la escritura, la competencia metalingüística se refiere al uso de habilidades cognoscitivas y lingüísticas que posee el individuo. Así, pues, la mayoría de los autores coinciden en que la producción de la lengua escrita se desarrolla o atraviesa por varias etapas (planificación, transcripción y revisión). Mientras más conscientes e intencionadas sean estas etapas en el sujeto, mayor efectividad habrá en la producción de textos escritos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se exponen investigaciones y antecedentes, con la finalidad de desarrollar un escenario teórico que sirva de base para sustentar el estudio. Se revisarán diferentes trabajos relacionados con la producción de textos escritos, tanto del ámbito internacional como nacional y local.

Antecedentes de la investigación

En el panorama internacional, se tiene la investigación realizada por Sánchez (2005), titulada “Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto”. Este estudio partió de una diagnosis previa de los problemas del estudiantado costarricense en la producción de textos escritos (secundaria y universidad). La fundamentación que utilizó fue sobre la lingüística textual y los estándares de textualidad, partiendo de las siete normas, en especial las condiciones de coherencia y cohesión y la informatividad, el nivel léxico (variedad, palabras, sinónimos, formas cultas del lenguaje, propiedad en el uso de términos).

El trabajo realizado fue de naturaleza documental, en el cual el autor analizó la producción de 60 estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad de Costa Rica, de diversas carreras. 30 fueron estudiantes que cursaron la secundaria en un colegio público y los otros 30 de colegios privados. Se escogieron al azar 150 textos, en los cuales se analizaron los problemas de expresión escrita aplicando elementos de la lingüística del texto (cohesión, coherencia e informatividad). Como conclusión el autor señala que las redacciones analizadas muestran muy poca conciencia por parte de sus autores de los rasgos propios de la escritura formal; los estudiantes no manejan las estrategias propias del registro escrito, las subutilizan o de plano las desconocen. Los años de escuela y colegio no parecen haber ayudado a madurar el uso del código escrito de forma competente, a su juicio.

Esta investigación se relaciona de manera directa con el objeto de estudio de la presente, porque ambos están enmarcados dentro de la concepción de los problemas de los estudiantes en producciones escritas con respecto a las condiciones de coherencia y cohesión, dar estructura a un escrito de manera ordenada y el uso correcto de los conectores o relacionantes, como en el caso de la deixis, variantes pronominales, lo anafórico y lo catafórico para dar un sentido, así como el uso de terminologías apropiadas y el nivel del léxico. Por lo tanto, la revisión de este trabajo brinda a la investigadora un conocimiento acerca de los aspectos que pueden ser diagnosticados en los textos producidos por los estudiantes del tercer semestre de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena.

En otro orden de ideas, Ruvalcaba (2003), realizó el estudio titulado “Desarrollo de habilidades de comunicación escrita en estudiantes de tercer año de secundaria y tercero de preparatoria”, tuvo como propósito presentar una propuesta para contribuir con el desarrollo de la comunicación escrita de los estudiantes de nivel medio y medio superior. En esta experiencia, realizada en la Universidad Autónoma de Guadalajara, se seleccionaron muestras distintas para: a.- aplicación de la prueba diagnóstica; b.- aplicación de la escala de composición; c.- revisión de cuadernos escolares. Adicionalmente, se seleccionaron al azar 10 profesores. A partir de esto, el autor, concluyó que existen problemas serios de comunicación escrita, especialmente en la producción de textos coherentes.

Para recabar la información se diseñó una Prueba de Diagnóstico de Habilidades de Comunicación Escrita y una Escala para la Composición Escrita, para conocer los niveles de producción de textos de los alumnos y también se utilizó una guía de observación en clase para registrar las estrategias que aplican los profesores para desarrollar habilidades de comunicación escrita en los alumnos. El análisis de la información se hizo a través de técnicas estadísticas y también cualitativas, en la revisión de los contenidos, organización, volumen y calidad de las producciones escritas. Como conclusiones se obtuvo que el nivel general de desempeño de los estudiantes es bajo, en la producción escrita, pobre en su contenido y vocabulario, no

manifiesta una estructura lógica interna, ni presenta una organización adecuada. Asimismo, los docentes no utilizan actividades en clase para fomentar el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita.

El trabajo mencionado guarda relación con la presente investigación porque se aplicó una diagnosis, la cual determinó las debilidades existentes en los sujetos de investigación, además se seleccionaron los estudiantes de acuerdo a la dificultad particular. Asimismo, para conocer los niveles de producción de textos, se utilizó la revisión de los mismos y el desempeño de cada participante. Por otra parte para recolectar la información se utilizó como herramienta el cuestionario semi-estructurado. De igual forma, esta investigación permite sustentar el progreso de estudio con respecto a las posibles soluciones que se pueden proponer a los estudiantes universitarios para mejorar su proceso de producción de textos escritos, es decir, el trabajo de Ruvalcaba (ob. Cit.) proporciona información con respecto al diseño de actividades cuyo desarrollo permitirá que los estudiantes de tercer semestre de la Universidad Arturo Michelena consoliden competencias comunicativas en la producción de textos escritos.

En el ámbito nacional se puede mencionar a Tallaferro (2013), en su trabajo titulado “Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos”, se propuso como objetivo describir las estrategias metacognitivas empleadas por cinco estudiantes de 5to año de bachillerato del Liceo Nacional Manuel Gual al producir textos narrativos. En el mismo, utilizó la metodología del estudio de caso. Para recolectar la información, usó tres herramientas: un cuestionario, la producción textual y la entrevista. Entre las conclusiones más resaltantes se destaca el hecho de que todos los estudiantes emplean estrategias metacognitivas para la producción de un texto narrativo y que hay incongruencias entre lo que dicen que hacen y lo que realmente hacen, lo que evidencia, por supuesto, una falta de conciencia lingüística y textual.

La investigación reseñada se vincula con el tema del presente estudio, porque reafirma que debe existir una relación directa entre la construcción de un texto y lo que la persona que produce dicho texto, piensa y sabe acerca de la de escritura, del tema y, más aún, del lenguaje que emplea. Este conocimiento que tiene el sujeto acerca de su propio proceso, esto es, su metacognición, se ha tomado en cuenta al momento de diseñar las actividades en la presente investigación; por lo que se puede decir que el estudio de Tallaferro (ob. Cit.) ha brindado una contribución importante, ya que se han seguido sus sugerencias al respecto.

De igual forma, Villalobos (2002), desarrolló un trabajo titulado “El taller de escritura”, actividad esencial para el desarrollo de escritores en el nivel universitario. El estudio se realizó con estudiantes de educación superior de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela. Esta investigación se llevó a cabo en tres fases: primero, búsqueda de un tema para escribir, posteriormente elaboración de borradores y revisión de lo producido, hasta llegar finalmente a la tercera fase, la de publicación

Esta indagación se relaciona con el trabajo de la investigadora porque evidencia en una de las estrategias aplicadas, por la misma, a los estudiantes, es el caso de la búsqueda de ideas para producir textos escritos, la revisión del texto una vez escrito por parte de los sujetos y reescribir el texto, así se comprueba una vez más, que el productor escribe de acuerdo a las ideas que surjan en el momento para luego revisar. De esta manera, se han tomado en consideración los aportes de Villalobos (ob. Cit.) con respecto a la revisión de las fases del proceso de escritura que ha tenido lugar durante las actividades diseñadas para la presente investigación.

En el ámbito local, Omaña (2003), con el trabajo titulado “La metacognición como herramienta efectiva en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos en estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo”. La autora partió de un diagnóstico realizado, en el cual observó deficiencias en estudiantes del primer año de la Carrera

mencionada, en cuanto a su desempeño en la comprensión y producción de textos escritos. En tal sentido, el objetivo general de su estudio apuntó a explorar relaciones entre la metacognición de los estudiantes, que son la base en la asignatura Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP), y las estrategias que utilizan para leer y escribir. El diseño se enmarcó en el enfoque postpositivista o cualitativo, más específicamente fue una investigación-acción. Los resultados permitieron concluir que la metacognición influye favorablemente en las habilidades de lectura y de la escritura, por cuanto los estudiantes desarrollaron las habilidades del pensamiento y, en consecuencia, mejoró su metacognición, permitiendo un mejor desempeño en las estrategias para elaborar textos.

El estudio sirve de soporte a la presente investigación, porque muestra un modelo de estrategias a seguir, las cuales constituyen la base de la metodología utilizada para contribuir con el desarrollo de competencias en la producción de textos, tal es el caso de la investigación acción, otro aspecto importante es que la metacognición influye en el proceso de la redacción de textos y desarrollan habilidades de pensamiento; por último, se aplicó a estudiantes de un nivel universitario; asimismo, el estudio proporciona abundante información no sólo acerca del diseño, sino también de la aplicación y evaluación de dichas estrategias.

Bases Teóricas

Producción de textos escritos

Barrera y Fraca (1999), se refieren a la escritura como un proceso psicolingüístico, ya que la efectiva producción de un texto depende de que la persona aplique una serie de capacidades referidas fundamentalmente a:

- El conocimiento del sistema lingüístico, el cual permite un manejo adecuado del método de reglas para el funcionamiento de la lengua.
- El conocimiento del mundo (lo cognoscitivo), que posibilita el manejo de los marcos conceptuales relacionados con el contenido (referentes, tema) del mensaje.

Además de las propias capacidades comunicativas que facilitan o posibilitan el establecimiento de relaciones entre el texto y su contexto, o mejor dicho, la adecuación del uno al otro, hay que sumarle, según los autores, el conocimiento del aspecto discursivo y textual, en cuanto a los diferentes formatos, géneros y subgéneros, según su propósito o función. En resumen, para que un texto cumpla a cabalidad su función, es necesario el dominio del idioma, del tema o asunto, de las características del tipo de texto a producir y de la situación.

Es importante señalar que, así como en la adquisición inicial del lenguaje escrito, son importantes los procesos motores (discriminación visual, orientación y lateralidad), mediante los cuales se consolidan cambios a través de la práctica y experiencia; en lo que refiere a fases posteriores, más vinculadas con lo cognitivo, son los mecanismos de procesamiento de información los verdaderamente determinantes al acceder a niveles más complejos de la producción del texto escrito. En este sentido, existen modelos teóricos que explican la escritura desde dichos procesos cognitivos que intervienen directamente y que el individuo activa durante el mismo.

Entre las teorías más relevantes en relación con el enfoque cognitivo del proceso escritural, es necesario mencionar a Flower y Hayes (1981), quienes consideran que en todo proceso de escritura se dan tres fases, en las cuales el individuo enfrenta una serie de conocimientos:

- El primer momento es planificar; tiene que ver con la representación mental de la información, pensar en la situación comunicativa y qué se quiere escribir. Aquí el escritor genera, organiza y formula ideas. Al generar ideas incluye la memoria a largo plazo (MLP) y procesa la memoria a corto plazo (MCP).
- Una segunda fase es la redacción/producción: Es la etapa del *qué se quiere expresar* (sic.). La información en suma, se traduce y transforma para dar inicio a la redacción; se comienza a generar el texto escrito. En esta fase la

memoria cumple un papel esencial, ya que el escritor trata de poner en funcionamiento una gran cantidad de informaciones mediante la memoria operativa.

- Un tercer paso es el de la evaluación: Consiste en revisar lo producido, agregar ideas faltantes y utilizar los conectores necesarios para enlazar los diversos componentes del texto.

Este modelo, también propone que los procesos de composición y de interpretación textual son activos y paralelos a los elementos contextuales que subyacen para descifrar el mensaje escrito. Es importante, pues, comprender el proceso de escritura desde ambos puntos de vista: desde lo que sucede en la mente de la persona que produce el texto (lo cognitivo) y desde la función que cumple el texto en la situación comunicativa en la que se inserta (lo comunicativo). Y tal es la visión que se tiene en el presente trabajo de investigación.

Competencias comunicativas

El concepto de competencia se refiere, básicamente, a las capacidades y/o habilidades de los individuos y a la forma como utilizan o ponen en juego esas capacidades en función del desarrollo de diversas tareas.

Una competencia, por tanto, implica la habilidad para actuar de acuerdo con las exigencias que un contexto determinado requiere y, para ello, se han de movilizar conocimientos de todo tipo, no sólo conceptuales, sino sobre todo destrezas... necesarios para actuar con éxito (...) o para llevar a cabo una determinada tarea (Ministerio de Educación y Cultura, 2007: 5)

En este sentido, se puede decir que una competencia es multidimensional, puesto que incluye distintos niveles y aspectos de saber (referidos a conceptos, conocimientos), hacer (habilidades, destrezas, medios), ser (actitudes, valores, comportamiento), entre otros. En pocas palabras, la competencia se refiere a la capacidad para la integración de conocimientos y habilidades en el desempeño de una acción.

El concepto de competencia está actualmente en boga, y ha sido incorporado a áreas tan diversas como la selección del personal para las organizaciones (donde cada vez es más importante la competencia que otros aspectos, como la misma formación o la experiencia reflejada en un currículum) y la educación. Al respecto, Eurydice (2002), hace alusión a “la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de los hechos” [En línea]. Esto significa pasar de un modelo educativo centrado en acumulación de datos, fechas, entre otras cosas, a enseñar a actuar en función de resolución de problemas en un mundo cambiante y complejo.

Ahora bien, referida al área que compete a este trabajo de investigación, la palabra competencia se vincula al lenguaje en un sentido muy particular. El primero en amalgamar las dos ideas, fue Noam Chomsky (1970), quien en *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, se refiere a la competencia (en función del lenguaje), como la capacidad para producir y comprender en términos de una dinámica comunicativa, es decir, la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación de mensajes con sentido en un contexto.

Adicionalmente, se puede señalar, de acuerdo con Hymes (en Llobera et al, 1995), que la competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje (ya sea el propio o una lengua extranjera adquirida), como instrumento de comunicación, sea oral o de manera escrita, cualquiera con el fin que se persiga: brindar información, regular la conducta, producir textos con fines estéticos, entre otros.

De tal manera que, para el desarrollo de la competencia lingüística, se debe atender a diferentes aspectos (MEC, 2007), tales como:

- Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos; esto se refiere al conocimiento y reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que intervienen en el uso del lenguaje, lo cual abarca desde lo básicamente gramatical (normas de combinación fonética, formación de palabras, significado de las mismas,

sintaxis) hasta el conocimiento con respecto a los tipos de texto, convenciones de los géneros, la organización textual, entre otros aspectos.

- Habilidades para usar estos conocimientos contextualmente. Habilidad para usar el lenguaje al expresar ideas propias, sentimientos; iniciar, mantener y concluir una conversación; expresarse en público. Supone, además, conceptualizar, explicar ideas, elaborar argumentos, resumir, parafrasear, entre otras habilidades.
- Saberes axiológicos y actitudinales, para relacionarse con los demás desde y a través del lenguaje, ser empático, comprender puntos de vista y posiciones diversas, tener en cuenta y respetar las opiniones y puntos de vista de otros, contextualizando siempre en función de la posición personal y la de la persona con la que se habla.

En atención a lo anterior, debido a la complejidad y diversidad de aspectos que abarcan, algunas veces se usa el término competencias lingüísticas. Estas son un aspecto o componente de una más amplia, que es la comunicativa, la cual además abarca la sociolingüística, sociocultural, discursiva y pragmática:

- La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes situaciones y/o contextos de uso, atendiendo factores como la cultura de la cual se forma parte o forma parte la otra persona, la situación o posición para el momento presente de los participantes así como la relación que existe entre ambos y el evento comunicativo en el que están participando, también como las normas y convenciones que regulan ese evento. Dicho con un ejemplo, si uno asiste a una charla o conferencia sobre un tema especializado, la competencia sociolingüística no sólo permite comprender el sentido particular que puede tener un término dado, sino que permite elaborar una pregunta que se vaya a dirigir al conferencista.

Para Bachman (1990), la competencia sociolingüística incluye cuatro áreas: sensibilidad hacia diferencias de dialecto; sensibilidad hacia diferencias de

- registro; la sensibilidad a un mayor o menor grado de naturalidad o espontaneidad; y habilidad para interpretar los sentidos figurados y los referentes culturales en la comunicación (ya sea decodificando o codificando).
- Competencia sociocultural: Van Ek (1984, citado por Oliveras, 2000), distingue con este concepto a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con determinados marcos de conocimiento referidos a una comunidad de habla o de un grupo social. Dichos marcos permiten percibir diferencias en torno usos de otras comunidades y, por lo tanto, permiten al hablante situarse comunicativamente al elegir, dentro de su proceso, enunciados apropiados en relación con varios campos: el de las referencias culturales de diverso orden (como la cultura pop de los comics, los personajes de la política); el de las rutinas y usos convencionales de la lengua (referido, por ejemplo, a las fórmulas de saludo más formales o menos formales); y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.
 - La competencia discursiva, según Alcón (1996), hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y textuales a los fines de lograr un texto elaborado (oral o escrito) según las prerrogativas conocidas, en términos superestructurales (caracterizaciones de un determinado tipo de texto; por ejemplo, un informe, un trabajo de grado). Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a las personas producir e interpretar textos tomando en consideración los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos. Saber, por ejemplo, que estamos leyendo un cuento, que ese cuento es de género policial, que debe haber un misterio, un culpable, alguien que puede o debe resolverlo. Serían saberes asociados a lo discursivo.
 - La competencia pragmática atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes (aquello que

significan), sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los distintos sistemas de uso que tienen los interlocutores en sus contextos de comunicación (ob.Cit.), Oliveras, 2000. Esto se refiere a los fines y propósitos que se persiguen con los actos comunicativos, al conocimiento o grado de conciencia que un hablante tiene con respecto a la ventaja que confiere elegir ciertas palabras, tonos, lo proxémico, para poder, por ejemplo: persuadir a alguien para que le preste dinero o en el caso de los enamorados, para que le dé la aceptación.

Básicamente, estas competencias son las que se esperan consolidar en los procesos de producción de textos escritos con los estudiantes universitarios que participan en la presente investigación. Dicho de otro modo, la expectativa esperada es que con el desarrollo y puesta en práctica de las actividades en el marco del presente estudio, los estudiantes, apliquen los aspectos antes descritos y, por supuesto, el resultado sea un texto coherente, con sentido y tenga una adecuación en lo que se desee comunicar.

Géneros periodísticos

Según Peñaranda (2000), los géneros periodísticos, así como los géneros literarios, son formas de expresión escrita que difieren según las necesidades u objetivos de quien lo hace. Esto quiere decir que los géneros periodísticos constituyen, en primer lugar, las distintas formas o modos de presentar los textos e informaciones que usan las personas que escriben para una publicación periódica.

De acuerdo con su finalidad se clasifican en géneros informativos (noticia, crónica, reportaje) y géneros de opinión (editorial, columna de opinión); aunque algunos, como la entrevista, pueden contener elementos mixtos, tanto de información como de opinión. A continuación se explican algunos de estos géneros, según los criterios de García y Gutiérrez (2005) y de Gomis (2008):

- La Noticia: es el género periodístico informativo por excelencia. Consiste en presentar la información de un suceso que sea reciente y nuevo y que afecta a una parte de la sociedad y la gente quiere conocer. Por lo tanto, la noticia debe cumplir con varias condiciones: ser veraz, actual e interesarle a un grupo de personas. Para ello, la noticia tiene que responder a cuestiones básicas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué.
- La entrevista: se trata de una serie de interrogantes que un periodista hace a una persona de ciertas condiciones (un personaje relevante, un experto en un tema, una celebridad), y cuyas respuestas aportan información de interés para la sociedad.
- La crónica: consiste en la narración de sucesos de actualidad, es como un relato pero con fines informativos. Algunas noticias, como por ejemplo, las de sucesos revisten un carácter de crónica. Existen varios tipos de crónica, según el asunto: deportiva, política, social.
- El reportaje: es un trabajo amplio, extenso y profundo que requiere de una investigación que permite reunir la mayor cantidad de información sobre un tema o asunto. La diferencia con la noticia, es que no tiene que tratarse de algo que haya ocurrido recientemente, pero sí de un tema que sea aún vigente o de interés. Se buscan antecedentes y consecuencias del hecho, se hacen con frecuencia comparaciones.
- El editorial: es un artículo en el cual la redacción del periódico expresa una opinión general (común de los miembros de la organización); generalmente no va firmado.
- La columna (de opinión): sección del periódico donde personas particulares, no necesariamente ligadas a la redacción del periódico (por lo general es algún escritor o personaje relevante de la política), juzga sobre temas generales de interés colectivo. Suele ser permanente. Algunos escritores mantienen columnas de opinión durante decenas de años.
- La crítica: consiste en el análisis y comentario de diversos tópicos: arte, cine, literatura, gastronomía y deportes; aunque también hay crítica en la parte de

economía. Por lo general es producto del conocimiento de un periodista especializado en el área o de una persona experta en el tema.

Las actividades a desarrollar con los sujetos que forman parte de la presente investigación involucra la producción de los géneros periodísticos. Como estudiantes de Comunicación Social, deben estar familiarizados con los mismos, se ha considerado pertinente definir qué son y cuáles son estos.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Según Arias (2006), dentro del proyecto, la metodología es el momento en el cual se explica el tipo o tipos de investigación, las técnicas así como los procedimientos utilizados para llevar a cabo la indagación para dar respuesta a los objetivos planteados.

Enfoque de la investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada en el enfoque cualitativo. Según Martínez Ruiz (2012), la investigación cualitativa “se orienta a encontrar cualidades específicas en aquello que se busca comprender y se inscribe en la subjetividad” (p. 106). Asimismo, Ruiz Olabuénaga (2012), explica que los estudios cualitativos tienen las siguientes características:

- Su objeto es la captación y reconstrucción del significado, describiendo las situaciones y experiencias, para comprender su sentido.
- Se utilizan las narraciones, descripciones e interpretaciones antes que fórmulas matemáticas.
- Las técnicas e instrumentos de recolección de información son abiertos, no tienen opciones predeterminadas de respuestas.

Tipo de investigación

De acuerdo con el método utilizado, en la presente, se siguieron los lineamientos propios de una Investigación Acción (IA), orientada a la práctica educativa; en este sentido, su objetivo prioritario se alineó a mejorar las destrezas en la producción escritural para generar conocimientos con respecto a la realidad donde tiene lugar; según Elliot (2000), en la IA la producción y utilización del conocimiento se subordina al objetivo fundamental de cambiar o modificar una realidad, en busca del mejoramiento de la práctica. Así mismo, el conocimiento está condicionado al

proceso de cambios que tenga lugar.

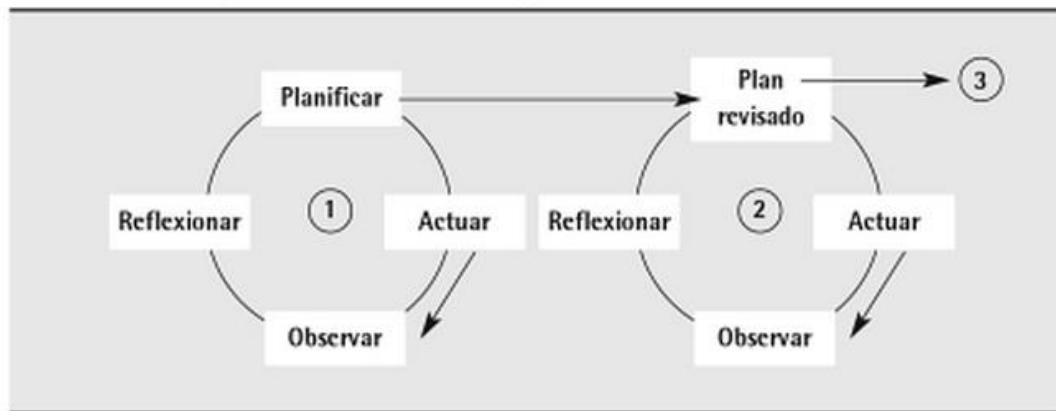
Del mismo modo, la IA permite aprender y conocer dentro de un contexto o situación, los cambios conscientes de los propios sujetos, que no conocen, no saben y tienen que aprender, así como de las dificultades que confrontan en su realidad; en el caso de este trabajo, esta realidad es la pedagógica, que puede involucrar a docente y estudiantes, cuando quieren iniciar un proceso de cambio para ellos, el cual necesita la participación de los investigadores, aunque en este caso, la investigadora, es la misma docente.

Por otra parte, las explicaciones que se derivan de las interpretaciones de las acciones, sirven para comprender la misma situación de la que forman parte, es decir, no se debe extrapolarlas a otros ámbitos, menos aún, para generalizar. Dicha explicación es una comprensión de la realidad, más bien una interpretación, desde la perspectiva de la realidad particular de los participantes. Ya que en la investigación – acción se valora la subjetividad.

Fases de la investigación

Según Latorre (2007), el proceso de la investigación-acción es flexible e interactivo en todas las fases del ciclo. El autor lo describe como una doble espiral, tal como se observa en la siguiente imagen.

Figura 1: Ciclo de la investigación acción



Fuente: Latorre (2007)

El autor citado sintetiza el proceso en cuatro momentos claves:

- Planificar: en la espiral de la investigación acción el grupo desarrolla un plan de acción para mejorar la práctica actual de una situación. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a cualquier situación. En el caso de la presente investigación, la planificación fue ajustada a las necesidades del grupo con respecto a su proceso de escritura de textos periodísticos.
- Actuar, para implementar el plan, que debe ser controlado (en función de lo planificado), pero también admitir espacio para cualquier situación que permita ajustar el plan. En el caso de este estudio, el plan de acción se desarrolló durante el primer semestre del año 2015 (I-2015), con el grupo de estudio seleccionado.
- Observar: para recoger evidencias que permitan comprender la situación (en este caso, el proceso de producción de los textos escritos), se utilizaron los instrumentos de observación respectivos (Diarios de campo), para registrar los diferentes eventos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse individual y colectivamente.
- Reflexionar sobre la acción registrada durante la observación, valiéndose de la discusión con los miembros del grupo (en este caso a través de una entrevista individual en la cual se usó un cuestionario semiestructurado), lo que permitió la reconstrucción del significado de la situación.

Sujetos de la investigación

El grupo con el cual se desarrolló el trabajo en la presente investigación estuvo constituido inicialmente por 13 estudiantes (al final concluyeron 8), del tercer semestre del turno diurno de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Arturo Michelena, ubicada en San Diego, estado Carabobo. Específicamente, se trata de un grupo de seis (6) hombres y siete (7) mujeres, cuyas edades oscilan entre los 17 y 21 años. La mayoría son de otros municipios del estado Carabobo: Valencia

y Naguanagua principalmente, así como Los Guayos, Guacara y Puerto Cabello; aunque también hay estudiantes que provienen de otros estados, como por ejemplo Aragua, Cojedes, Portuguesa y Guárico.

Estos estudiantes aceptaron participar en la experiencia de investigación, porque dada su carrera, manifestaron una necesidad de mejorar en los aspectos de producción de textos escritos. Al respecto, se debe señalar que los mismos, con excepción de dos o tres, presentaron un proceso de construcción de la lengua escrita que se puede considerar deficiente, donde se evidenciaron por medio de lo escrito, rasgos como ausencia de puntuación y acentuación, digrafías, falta de orden en la exposición, ausencia de elementos de cohesión (conectores), o uso incorrecto de algunos de ellos (deixis, formas pronominales), vocabulario inadecuado o impreciso, que no se corresponde ni con el significado que atribuyen al mismo, ni con el sentido general del texto donde se inserta, entre otros.

Por otra parte, se tiene a la investigadora, quien es la docente del grupo en la asignatura Morfosintaxis y Lenguaje y Comunicación I; además, cursante de la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo. La docente investigadora, labora en la institución desde hace 4 años, con la referida asignatura; razón por la cual se motivó a abordar en la investigación y ha tenido oportunidad de realizar una observación larga y sostenida de la situación que se expone en el planteamiento. Es oportuno señalar que, gracias a esta condición, el estudio se desarrolló en un ambiente de confianza. El rol de la docente-investigadora en este caso, estuvo orientado a diseñar el plan de acción, contactar al facilitador del taller, llevar el registro de las sesiones de trabajo a través de un diario de campo, realizar el cuestionario, revisarlo, analizarlo y sistematizar las informaciones obtenidas.

Técnicas de recolección de información cualitativa

Las técnicas de recolección de información deben responder a la naturaleza de los objetivos y, por supuesto, concordar con la metodología. Por tal razón, tomando en cuenta la particularidad del proceso investigativo que se desarrolla, se requieren

técnicas e instrumentos que permitan obtención de evidencias e informaciones respecto a tres situaciones en específico: los textos producidos por los estudiantes, el proceso de producción de dichos textos y las competencias lingüísticas que ponen en funcionamiento en dicho proceso de producción.

Por ello, se seleccionaron diversas técnicas que permitieron hacer el acopio apropiado de la información cualitativa, las cuales son: el cuestionario individual (para que ellos expliquen y reflexionen sobre las competencias lingüísticas que ponen en juego), y la observación cualitativa de tipo participante (referida a las actividades desarrolladas y al proceso de producción textual).

Observación cualitativa Participante

Dentro de las técnicas de recolección de información, se tiene la observación participante. Según Arias (2004):

La observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos... utiliza una guía diseñada previamente, en la que se especifican cada uno de los elementos que serán observados (pp. 67-68).

Álvarez Gayou (2003), especifica dos tipos de observación: participante y no participante; en la observación participante el investigador puede interactuar con los sujetos de la investigación (que es el caso del presente estudio).

Por otra parte, Rodríguez, Gil y García (1999), distinguen varios tipos de sistemas de observación:

- *Sistemas categoriales*: constituidos por instrumentos con categorías prefijadas por el observador; en general consisten en una lista de control o un instrumento similar.
- *Sistemas descriptivos*: son más abiertos y apuntan a la identificación y descripción de conductas, acontecimientos o procesos (tal como ocurre en esta tesis).
- *Sistemas narrativos*: una observación más amplia y detallada de todas las situaciones, fenómenos y procesos.

Se puede notar que, tanto Álvarez Gayou como Rodríguez, Gil y García (ob. Cit.), sostienen que la información se puede asentar en un diario de campo o en registros. Cabe destacar que, en la presente investigación se interactuó y recopiló datos en las diferentes situaciones, para el logro de la misma.

Cuestionario

Adicionalmente, en la presente investigación se obtiene la información mediante otros procedimientos. Particularmente, se aplicó el cuestionario, que según Martínez Ruiz (2012), se trata de:

...una lista de cuestiones que se propone con cualquier fin. También puede ser definida como una lista de preguntas relativas a un mismo tema (...) y se aplica a un determinado grupo de individuos con objeto de reunir datos acerca del () problema a estudiar (p. 147).

De igual manera el autor expone la existencia de cuestionarios, los cuales se pueden clasificar en: cuestionarios de preguntas cerradas y de preguntas abiertas. Estas últimas son las que no tienen de antemano delimitadas las alternativas de respuesta. Particularmente, se diseñó un cuestionario de este tipo para la presente investigación, el cual se envió al correo electrónico de cada uno de los participantes y respondieron a través del mismo medio.

Técnica de interpretación de la información cualitativa

Para el procesamiento de la información, en concordancia con las modalidades cualitativas de investigación, se recurrió a un análisis semántico o de contenido, lo cual significa un proceso interpretación y/o reconstrucción de los significados y sentidos que tienen las producciones (orales y escritas), para los sujetos involucrados. Esto se hizo a través de un proceso que se desarrolló siguiendo los pasos recomendados por Ruiz Olabuénaga (2012): primero, se transcriben los contenidos de información obtenidos a través de las técnicas empleadas; luego se dividen estos contenidos en secciones unidades temáticas, de acuerdo con que expresen una idea o se refieran a un concepto; por último, se categorizan esos contenidos, lo que significa identificarlos con un término o expresión que permita conceptualizarlos; esto puede ser con base en un concepto o idea de algún autor o producto de una construcción del investigador, que es lo que ocurre en esta investigación.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se darán a conocer los datos obtenidos a través de las técnicas empleadas para tal fin. En concordancia con el carácter cualitativo de la investigación, esto incluye tanto los registros (asentados en el diario de campo), de las observaciones participantes correspondientes, a la mediación docente durante seis sesiones de trabajo, como las entrevistas realizadas con los participantes, posterior a dicha fase de ejecución.

Sesiones de trabajo planificadas

A continuación, se incluye un cuadro que registra los contenidos y actividades que formaron parte del plan de acción desarrollado en el marco de la investigación. Es importante aclarar que, la intervención de la investigadora tuvo como finalidad transformar la práctica de los sujetos participantes, referida al proceso de producción de textos, y que dichos contenidos y actividades surgieron a partir de las necesidades de los propios colaboradores durante las entrevistas con la docente.

En tal sentido, expresaron que deseaban mejorar los aspectos gramaticales y textuales en general en sus producciones; según ellos indicaron, conocían lo que debía contener una noticia, ya que a menudo en clases de periodismo les explican lo qué debe decir este tipo de texto periodístico (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué), pero a menudo se les dificulta redactar, llevar un orden, ser coherentes, conocer cuándo deben usar correctamente un conector, un signo de puntuación, qué palabras se acentúan (llevan tilde), entre otros aspectos.

Cuadro 1: Actividades desarrolladas en la fase de ejecución de la IA

| Fecha | Objetivo | Tema o asunto | Actividades |
|------------|--|--|--|
| 01-04-2015 | - Valorar las propiedades de los textos. - Conocer los subprocesos asociados a la producción textual. - Valorar el proceso de corrección o revisión textual. | Coherencia, cohesión y adecuación Preescritura, escritura y reescritura Importancia del proceso de revisión | Diagnóstico de escritura. Discusión. Análisis de lectura. Construcción de ejemplos. |
| 08-04-2015 | - Comprender los distintos niveles de segmentación de la información textual. | Palabra, frase, cláusula, oración, período, párrafo. | Producción escrita. Discusión. Análisis de lectura. |
| 15-04-2015 | - Conocer el uso de los signos de puntuación correspondientes. | Signos de organización intraoracional y extraoracional. | Construcción de ejemplos |
| 22-04-2015 | -Analizar las formas de organización y presentación de la información textual. | El párrafo como unidad de información. Niveles de jerarquía en el texto. Orden en la exposición. Géneros discursivos. | Producción escrita. Discusión. Análisis de lectura. Construcción de ejemplos. |
| 29-04-2015 | -Valorar la ortografía como parte del proceso de producción de sentido en el texto escrito. | Uso de las letras. Acentuación ortográfica y diacrítica. | Producción escrita. Discusión. Análisis de lectura. Construcción de ejemplos. |
| 06-05-2015 | -Analizar el aspecto lexical dentro del proceso de revisión textual | Aspecto léxico y semántico. Sinonimia, deixis, pronombres y correferentes. | Producción escrita. Discusión. Análisis de lectura. Construcción de ejemplos. |

Fuente: Duque (2015)

Observación Cualitativa Participante

Durante cada una de las jornadas actividades anteriormente especificadas, se llevó a cabo la observación participante, tal como se describe en el capítulo III; según Arias, Álvarez Gayou, Rodríguez, Gil y García (ob. Cit.). A continuación se presentan los registros de dichas observaciones:

Primera sesión de observación (01-04-2015)

Grupo Participante: Estudiantes tercer semestre de la carrera Comunicación Social, Universidad Arturo Michelena (UAM), los cuales se distinguirán con números romanos en cada uno de los registros de acuerdo a las intervenciones durante el tiempo del desarrollo del taller. Facilitador: RVM (tutor).

Observadora: Rosa Duque (investigadora)

Lugar: Salón de usos múltiples del Área de Postgrado de la U.A.M.

Lapso de Observación: 1:00 p.m./3:55 p.m.

Técnica de investigación utilizada: Observación Participante

Registro I

| Descripción | Categorías |
|--|--|
| La investigadora (RD) da una apertura a los participantes acerca de lo que va a tratar el taller, luego presenta al facilitador. Facilitador (RVM): yo voy a empezar directamente, en vista de la hora, comenzando por preguntar qué es escribir, qué consideran los estudiantes qué es la escritura. I: Escribir es un acto comunicativo. RVM: Así es, la escritura en un sentido general, también es un acto comunicativo. Redactar es un proceso comunicativo. Algunos estudiantes se incorporan al taller. Hay una pausa. RVM: Ahora bien, la siguiente pregunta que nos hacemos, o la primera pregunta que siempre nos | Objetivos del taller Definición de escritura Escritura como acto comunicativo Comienzo de la redacción Comienzo de la redacción Reescritura |

| | |
|---|--|
| <p>hacemos es: ¿Cómo empiezo a redactar? ¿Por dónde comienzo?</p> <p>II: Por el principio</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Sí, pero no importa. No importa por dónde empezar, lo importante es empezar. Si no, nos convence el principio, lo podemos cambiar luego, pero una vez que hemos arrancado, lo demás va saliendo.</p> <p>Algunos estudiantes toman nota. El facilitador copia en la pizarra:</p> <p>“Claves para redactar:</p> <p>a.- No importa por dónde comenzar.</p> <p>b.- La escritura es una forma de pensamiento “pienso por escrito”</p> <p>RVM: esto último quiere decir que no importa si tenemos claras todas las ideas que vamos a escribir, en la medida que escribimos, van surgiendo las ideas. Hoy vamos a comenzar escribiendo algo sencillo, un ejercicio.</p> <p>III: ¿De qué se trata?</p> <p>RVM: ya se los voy a decir. Es una sorpresa. ¿No les gustan las sorpresas?</p> <p>Hay risas. Algunos se voltean a mirar a los compañeros de al lado.</p> <p>IV (estudiante femenina): eso depende.</p> <p>RVM: Bueno, esta es una buena sorpresa. Ya se los voy a decir, pero antes vamos a hablar de otras cosas. Seguimos con nuestro proceso de escritura, ya dijimos lo que era y por dónde empezar. Ahora debemos saber lo que se necesita para escribir.</p> <p>El facilitador se voltea, escribe en la pizarra y luego lee en voz alta:</p> <p>“Para escribir se necesitan tres cosas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tener ideas. 2. Saber leer 3. Tener léxico” <p>Espera un momento mientras los estudiantes escriben.</p> <p>RVM: ¿De dónde salen las ideas?</p> <p>V: de la cabeza.</p> <p>RVM: Exacto. Pero también de lo que uno investiga. Desafortunadamente, yo no les puedo enseñar a tener ideas. Ni tampoco a tener vocabulario, eso supongo que lo tienen, o lo adquieren leyendo, o con un diccionario. ¿Trajeron su diccionario?</p> | <p>Escritura como una forma de pensamiento</p> <p>Ejercicios de escritura</p> <p>Qué se necesita para escribir</p> <p>Investigación y escritura</p> <p>Uso del diccionario</p> <p>Forma correcta de escritura, uso y significado</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Los estudiantes se miran entre ellos.</p> <p>VI: No sabíamos que debíamos traer uno.</p> <p>RVM: Bueno, ya lo saben. Para la próxima clase y todas las clases deben tener su diccionario. Toda persona que escribe debe tener un diccionario a la mano. Pero no el del teléfono, o no sólo uno que diga cómo se escribe la palabra, sino también lo que significa, como se usa.</p> <p>Una estudiante saca un diccionario de su bolso y lo muestra a la facilitador preguntando:</p> <p>VII: ¿Este está bien?</p> <p>El facilitador lo observa y le dice: sí.</p> <p>RVM: Ustedes van a ser comunicadores sociales, y no sólo eso, toda persona que escribe debe tener su diccionario. Yo todavía lo uso, a pesar de mis añitos.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Ahora bien, como decíamos, necesitan tener ideas, eso ya lo saben; también saber leer, y yo supongo que ustedes saben leer...</p> <p>Hay una pausa. Ningún estudiante responde.</p> <p>RVM: Y tener vocabulario. Pero ninguna de esas cosas se las voy a enseñar yo.</p> <p>VIII: ¿Y entonces qué nos va a enseñar?</p> <p>RVM: Las otras 97 cosas que faltan.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Ya empezamos, ya dijimos la primera. ¿Cuál fue?</p> <p>IX: no importa por dónde comenzar.</p> <p>RVM: Eso. La segunda es esta: dudar. Lo más importante es dudar. Cada vez que escribimos algo debemos dudar y hacernos muchas preguntas: ¿esta palabra se escribe así? ¿Lleva acento? ¿Aquí va una coma? ¿Esta palabra significa lo que yo creo? La mayoría de los errores ortográficos se cometen porque no nos detenemos un momento a reflexionar sobre lo que escribimos. La mayoría de la gente escribimos así, <i>pa'lante</i>. Hay que revisar, leer, volver a escribir. Corregir es más importante que escribir.</p> <p>IV (Dirigiéndose a la investigadora, un estudiante): profe, es que eso da mucha flojera. La docente responde: pero es necesario realizarlo ya que de ello será tu productividad como comunicador.</p> <p>VI: Sí, y a veces uno anda apurado, porque hay que entregar tantos trabajos. La investigadora sonrío.</p> <p>VIII: Eso le quita naturalidad y espontaneidad al texto.</p> | <p>Comunicación social</p> <p>Lectura comprensiva</p> <p>Propósito del taller</p> <p>Inicio del proceso de escritura</p> <p>Importancia de la duda</p> <p>Dudas y errores ortográficos</p> <p>Lectura, revisión y reescritura de lo escrito.</p> <p>Falta de interés por la revisión</p> <p>Espontaneidad en la escritura.</p> <p>Espontaneidad, textos poéticos, textos periodísticos.</p> <p>Labor del corrector</p> <p>Propiedades de los textos</p> <p>Coherencia, Cohesión y Adecuación.</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Yo considero que...</p> <p>VII: Pero si vas a escribir así, es porque estás escribiendo poesía, para escribir en un periódico tienes que revisar lo que vas a imprimir.</p> <p>IV: De eso se encargan los correctores.</p> <p>II: Un corrector no te va a hacer la tarea.</p> <p>RVM: Bueno, bueno, calma, calma. Vamos a proseguir. Les estoy diciendo lo que deben hacer; es como lo ideal. No sé si quieran hacerlo; pero es la única forma. Vamos a pasar al siguiente punto, que son...</p> <p>Se voltea, borra la pizarra y luego escribe: “PROPIEDADES DE LOS TEXTOS Coherencia, Cohesión y Adecuación”.</p> <p>RVM: Los textos tienen tres propiedades: Coherencia, Cohesión y Adecuación.</p> <p>Los estudiantes copian de la pizarra.</p> <p>RVM: Adecuación: se escribe el texto para la persona a quien va dirigida, o se adapta. Ustedes saben adaptarse a las situaciones, cómo tienen que dirigirse a alguien según sea el caso en particular. Lo mismo es con el texto... Aunque eso no lo van escribir, pero siempre piensan: quién es esta persona, qué tanto sabe de mí o de nosotros, qué cargo ocupa... Y a partir de ahí comienzan a escribir.</p> <p>II: Profe, ¿Así como cuando le vamos a dirigir una carta al Director de Escuela?</p> <p>RVM: Sí, así mismo es.</p> <p>IV: Profe, ¿Y las otras dos?</p> <p>RVM: Ya las vamos a ir definiendo, en las siguientes clases, en la medida que vayamos viendo los contenidos y haciendo los ejercicios. Porque lo importante para mí no es que manejen conceptos... Aunque si quieren lo buscan.</p> <p>Una estudiante que tiene un teléfono en la mano dice:</p> <p>IV: Aquí está, aquí lo tengo. ¿Se lo leo?</p> <p>La investigadora asiente. La estudiante lee: “Coherencia: Relación lógica entre dos cosas o entre las partes o elementos de algo de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas”</p> <p>RVM: Muy bien. Si quieres anótalo en tu cuaderno para después discutirlo, porque eso va a ser tema de otras clases. Por ahora vamos a pensar un poco en lo</p> | <p>Definición de adecuación</p> <p>Adaptarse a la situación y al receptor</p> <p>Escritura de cartas y oficios</p> <p>Importancia del proceso antes que el concepto</p> <p>Definición de coherencia</p> <p>Paso previo a la escritura</p> <p>Relación entre momentos de la escritura, procesos y propiedades de los textos</p> <p>Importancia de la revisión</p> <p>Importancia de la duda</p> <p>Horario de trabajo y recesos</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Comunicación Social. ¿Recuerdan cuáles son los elementos?</p> <p>Varios a la vez: el emisor, el receptor, el canal, el mensaje, el contexto...</p> <p>RVM: Okey, todos esos. Pero no olviden el ruido. El ruido es muy importante. Luego hablaremos de cómo se produce el ruido en la escritura. Porque aunque ustedes no lo crean, hay ruido al escribir.</p> <p>III: Sí, cuando se parte la punta del lápiz.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Pues bien, ahora, relacionando nuestro proceso, o mejor dicho, viendo nuestro proceso dentro de la comunicación, lo que hacemos al escribir es producir el mensaje. El texto es el contenido del mensaje. Yo diría que no hay diferencia entre uno y otro. ¿Se puede decir te envié un mensaje y te envié un texto?</p> <p>Varios: Sí, claro.</p> <p>RVM: ¿Están seguros?</p> <p>Todos: Sí.</p> <p>RVM: ¿Seguro, seguro?</p> <p>Todos (Gritando): sí.</p> <p>RVM: Están aplazados por no haber dudado.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Recuerden que deben dudar. El que nada duda, nada sabe, dijo Heráclito.</p> <p>Hay un silencio. Varios estudiantes están con la mano en la barbilla, como pensando lo que dijo el profesor.</p> <p>RVM: Pues bien, vamos a seguir. Un texto o mensaje es básicamente una unidad de información, en la medida que dice algo. Todo texto, por breve o extenso que sea, siempre dice algo. Y la mayoría de las veces, ese algo es singular. Es una sola cosa. Por ejemplo, en este libro (el profesor muestra un ejemplar del libro titulado <i>La picardía del venezolano o el triunfo de tío Conejo</i>), se habla de que nuestro mayor valor es la viveza, o dicho de otro modo, nosotros valoramos y respetamos el hecho de ser vivos; un vivo para nosotros es un ejemplo a imitar.</p> <p>El profesor les pasa el libro. Los estudiantes examinan la portada y contraportada y lo pasan a los otros a su vez.</p> <p>RVM: ¿Ven? Ese libro tiene... ¿Cuántas páginas tiene?</p> <p>IV: 185 páginas.</p> <p>RVM: 185, y yo lo resumí en una oración. Claro, yo</p> | <p>Ruido en la comunicación</p> <p>Ruido en la escritura</p> <p>Escritura: producción de mensajes.</p> <p>Diferencia entre mensaje y texto</p> <p>Importancia de la duda</p> <p>Texto como unidad de información.</p> <p>Idea general de un texto</p> <p>Ideas generales y secundarias</p> <p>Niveles de organización de la información textual.</p> <p>Texto como sistema. Ejemplo de sistema.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>dije la idea general. Pero cada idea se compone o se puede componer de una serie, un conjunto o un sistema de ideas. En este sentido, podríamos hablar de distintos niveles de organización de la información textual. Cada nivel puede funcionar de manera independiente pero también puede funcionar en relación con los demás. Algo así como nosotros: somos personas individuales, pero aquí formamos parte de un grupo de clases, que a su vez forma parte de la facultad, que forma parte de la universidad, que forma parte del sistema educativo.</p> <p>El profesor se voltea. Copia en la pizarra y clasifica los niveles de la estructura de un texto:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Palabra (UM): Unidad mínima.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Frase, Cláusula (US: Unidad sintáctica).</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Oración, Período (UBS: Unidad básica sentido).</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Párrafo (UI): Unidad de información.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Texto.</i></p> <p>V: Profe, ¿qué significan esas US y todo eso?</p> <p>RVM: Unidad mínima. Unidad sintáctica. Unidad básica de sentido. Unidad de información.</p> <p>Los estudiantes escriben en sus cuadernos.</p> <p>RVM: Para nosotros lo más importante es la oración. Cada oración transmite un sentido. Ustedes saben lo que es una oración, ¿no?</p> <p>Los estudiantes no responden.</p> <p>RVM: Por cierto, ¿trajeron el periódico?</p> <p>Algunos responden que sí. Otros por respuesta sacan un periódico del bolso. Los demás se quedan callados.</p> <p>RVM: Okey, vamos a hacer lo siguiente: ustedes escojan la noticia que quieran del periódico. Y van a extraer tres oraciones, lo que ustedes crean que es una oración.</p> <p>IV: Profe, ¿y los que no trajimos?</p> <p>RVM: Ya va.</p> <p>El profesor toma periódicos de otros estudiantes y separa las páginas y las entrega (junto a la investigadora), a los que no tienen. Los estudiantes comienzan la actividad. Durante el desarrollo de la misma, algunos estudiantes llaman al profesor y a la investigadora y les consultan si determinado texto es o no una oración.</p> <p>VI: Profe, pero aquí casi todas las oraciones son párrafos.</p> | <p>Niveles de organización de la información textual.</p> <p>Unidades y niveles.</p> <p>Importancia de la oración.</p> <p>El sentido.</p> <p>Definición de oración.</p> <p>Uso de la prensa</p> <p>Actividad: identificar oraciones</p> <p>Oración equivalente a párrafo</p> <p>Uso del punto y aparte</p> <p>Verbos conjugados y oraciones.</p> <p>Número de verbos por oración.</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>RVM: ¿Cómo es eso? VI: Sí, mire, vea. La estudiante muestra el artículo al profesor y le explica: VI: ¿Ve? Aquí comienza esta idea y sigue así, hasta el punto y aparte. RVM: Okey, ya vamos a explicar eso. Los estudiantes siguen con la actividad. El profesor consulta el reloj y en un determinado momento les dice que van a leer las oraciones que encontraron. Un estudiante lee una de las oraciones. RVM: Okey, ahora dime cuántos verbos hay allí. II: Tres. RVM (Dirigiéndose a todo el grupo): ¿Eso estará bien? La mayoría parece dudar y no responde. Dos dicen que sí. Otra estudiante dice que no. Esta última es la que habla. VII: Profe, ¿Y una oración no debe tener un solo verbo? RVM: No sólo uno, pero por lo menos uno, que esté conjugado, claro. VII: ¿Y cómo sabemos cuándo es y cuándo no es oración? RVM: Ya vamos a eso, pero lo más importante es saber qué signos de puntuación vamos a usar. (Señala hacia la pizarra y explica). Aquí se hace una comparación con los integrantes de la familia: La palabra, es el niño; la frase y la cláusula son como los adolescentes, la oración es el adulto. El período es la familia, donde puede haber varios adultos. Cuando digo esto me refiero a que lo más importante para que una oración sea es que tenga sentido, que diga lo que queremos decir y que se comprenda dicho sentido. Por ello la oración suele ser independiente, mientras que la cláusula no, aun cuando existe un verbo conjugado, no llega a oración. Los estudiantes toman nota. Uno de ellos pregunta: VIII: Y cuando se usa punto, ¿Es por qué es una oración? RVM: Sí, o un período. V: Sigo sin entender qué es eso de período. El profesor escribe un esquema en la pizarra: “Dos o más oraciones, c/u con verbo = período (punto)</p> | <p>Diferencia entre oración y no oración.</p> <p>Diferencia entre los distintos niveles sintácticos.</p> <p>Oración como unidad de sentido. Independencia sintáctica y semántica. Cláusula. Oración y uso del punto.</p> <p>El período.</p> <p>Definición y ejemplo de período. Cláusula</p> <p>Frase</p> <p>El punto y el sentido</p> <p>Pronombres relativos</p> <p>Cláusula y sentido completo Definición de cláusula</p> <p>Definición de frase</p> <p>Definición de período</p> <p>Asignación de actividad</p> <p>Identificación de frases,</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Oración + cláusulas = período (punto) Cláusula = relativo + verbo (no punto) Cláusula = gerundio + complementos (no punto) Frase = una o más palabras pero no verbo conjugado” RVM: Hasta los momentos hemos hablado de un solo signo de puntuación, que es el punto. Pero también estamos hablando de sentido, ya que el uso de los signos es para dar sentido. Los signos de puntuación no indican pausa. Henry David Thoreau dijo: el único signo que realmente conozco es el punto. Por eso, cuando no tengo nada más que decir, escribo punto y comienzo una nueva idea. Pero ya vamos a hablar de eso. Por ahora anoten los... (Nuevamente escribe en la pizarra). “PRONOMBRES RELATIVOS: que, quien, cuál, cuyo, cuando como, donde” RVM: Volviendo a lo anterior, en la cláusula encontramos enunciados que no tienen sentido completo, por sí mismo. Son enunciados en los cuales existe un verbo conjugado, pero no llega a oración. V: Profe, ya va. RVM: No se preocupe, no estoy dictando. No quiero que se preocupen tanto por los conceptos. Se denomina frase a cualquier enunciado que contenga dos o más palabras. (Escribe en la pizarra: <i>La casa de mi abuela. Dulce de lechosa. Sobre la misma tierra</i>). Y en un periodo encontramos varios verbos más cláusulas; pueden ser dos o más oraciones relacionadas entre ellas. El profesor hace silencio. Los estudiantes toman nota. RVM: Vamos a hacer algo. Van a leer nuevamente el artículo y lo van a transcribir en su cuaderno, identificando las frases, cláusulas, oraciones y periodos, escribiendo qué signo se usó en cada caso y por qué creen que se usó. ¿Está bien? IV: Profe, pero, ¿Para cuándo? RVM (Consulta el reloj): tienes razón, para la próxima clase. Lo traen de tarea</p> | <p>cláusulas, oraciones y períodos</p> |
|---|---|

Tercera sesión de observación (15-04-2015)

Grupo Participante: estudiantes de tercer semestre de la carrera Comunicación Social, Universidad Arturo Michelena (UAM). Facilitador del taller: RVM (tutor).

Observadora: Rosa Duque (investigadora)

Lugar: Salón de usos múltiples del Área de Postgrado de la UAM

Lapso de Observación: 1:00 p.m./3:55 p.m.

Técnica de investigación utilizada: Observación Participante

Registro III

| Descripción | Categorías |
|--|--|
| <p>Se inició la actividad recordando el contenido de la clase anterior a los integrantes. RVM: ¿Qué es necesario para redactar? Todos: Dudar. RVM: Así es, y ante la duda, dudar; y a lo largo del texto, seguir dudando. Al redactar se comienza por dónde sea. Para escribir es necesario... Todos: Tener ideas, saber leer y tener vocabulario. RVM: Perfecto, hoy continuamos con la oración. Recuerdo que estaba pendiente una asignación. Ya la vamos a revisar la profesora Rosa y yo. Pero antes recordamos que una oración es básicamente algo que se dice de algo o de alguien (atributos). Las acciones son atributos del sujeto, por lo tanto... (Escribe en la pizarra) Oración = Sujeto + Atributo. RVM: Lo mismo pasa en los períodos. Podríamos decir que un período es un conjunto de oraciones que tienen algo en común, ya sea el sujeto o los atributos... Se sabe que el período es el espacio comprendido entre un punto y otro. Los estudiantes anotan. RVM: Ahora sí, vamos a ver la tarea... Algunos estudiantes sacan de sus bolsos diccionarios y periódicos; otros se quedan viendo hacia los lados. Una estudiante interviene: I: Profe, yo no pude venir la semana pasada.</p> | <p>Lo que se necesita para escribir. La importancia de la duda.</p> <p>Definición de oración.</p> <p>Atributos del sujeto.</p> <p>Definición de período.</p> <p>Cumplimiento de las asignaciones por parte de los estudiantes.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>El facilitador la mira y no le responde. Otra estudiante muestra un cuaderno, donde está pegado un artículo de la prensa, con subrayados y flechas.</p> <p>II: Profe, yo la hice así.</p> <p>RVM: Muy bien, eso está bien.</p> <p>Otro estudiante: yo también.</p> <p>V: Profe, pero yo encontré que en la mayoría de los casos los períodos abarcan por completo un párrafo.</p> <p>RVM: Pues sí, eso es común en los artículos de prensa.</p> <p>IX: Ah, ok. Ya decía yo.</p> <p>El profesor ve los cuadernos de los estudiantes y conversa con ellos acerca de lo que hicieron. Por su parte la investigadora asesora a los demás.</p> <p>VIII: Profe, ¿Esto aquí qué es?</p> <p>RVM: Eso puede ser una oración; pero, tienes que ver si lo que viene a continuación guarda mucha o poca relación; entonces decides si va punto o no. ¿Mismo sujeto o mismo atributo...?</p> <p>La estudiante parece dudar. No responde. Mira su cuaderno. Otro estudiante llama la atención del profesor.</p> <p>VII: Profe, ¿Y aquí no hace falta un signo de puntuación?</p> <p>RVM: Algunas veces es opcional. En una expresión corta como la que usa el Chavo: “Yo soy pobre pero honrado”, aunque vemos el “pero”, lo que viene después no es una oración, porque no hay verbo...</p> <p>El profesor va hacia la pizarra y escribe:</p> <p>a.- Yo soy pobre pero honrado.</p> <p>b.- Mi hermana menor estudió Educación igual que yo; pero la mayor prefirió otra carrera</p> <p>RVM: ¿Pueden ver la diferencia entre A y B?</p> <p>X: sí, una es más larga que la otra.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: (Están muy chistositos), sí, exacto. Eso se puede traducir como que en la segunda ambas partes tienen un poco más de sentido si se toman de manera independiente... de hecho ambas pueden ser y son oraciones.</p> <p>I: ¿Y se puede poner punto?</p> <p>RVM: ¿Ustedes qué creen?</p> <p>X: Si se puede, pero no están relacionadas.</p> <p>RVM: Es el mismo atributo, o algo parecido: aunque hablamos de dos personas, en ambos casos decimos lo que estudiaron. Eso las relaciona. Por eso no las separamos con punto. El punto es como una puerta que</p> | <p>Períodos y párrafos.</p> <p>Estilos periodísticos.</p> <p>Relación o conexión entre los contenidos.</p> <p>Sujetos y atributos.</p> <p>Uso de la puntuación.</p> <p>Uso opcional de los signos.</p> <p>Uso del punto y coma.</p> <p>Longitud de los enunciados.</p> <p>Sentido completo.</p> <p>Uso del punto.</p> <p>Relación entre las oraciones.</p> <p>Uso del punto.</p> <p>Finalidad de los signos de puntuación.</p> <p>Punto y seguido.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>se cierra. Los estudiantes toman nota. RVM: Las palabras forman conjuntos que se agrupan, desagrupan y reagrupan para darle sentido al texto escrito. Los signos de puntuación, nos permiten agrupar y separar palabras. VIII: Profe, venga, lea aquí El profesor se acerca. RVM: Sí. Aquí hay otra cosa. Por eso el uso del punto y seguido. III: Profe, ¿Y cuándo es punto y aparte? RVM: En la otra clase hablamos de eso. Cuando comienzas otro párrafo continuando con las ideas o refiriendo a otras. Ahora vamos a seguir con los artículos de prensa y los signos de puntuación. Busquen un ejemplo del uso de los signos... mejor dicho, observen los signos que la persona ha usado y traten de darle un nombre a ese uso, recordando que la función principal de los signos es separar, pero por una razón. Los estudiantes se reúnen en parejas. Algunos conversan de la clase de periodismo y de lo que les dijo la profesora de dicha asignatura. RVM: ¿Ustedes saben cuándo se usa punto y coma? Hay silencio. RVM: Cuando uno no sabe si usar punto o usar coma. Algunos se ríen. Otros dicen: Ah. Prosiguen el trabajo. IV: Profe, aquí no hay casi punto y coma. RVM: Bueno, los que haya. Los estudiantes siguen trabajando por espacio de varios minutos. El profesor se acerca a una estudiante que está pensativa, sin hacer nada. VII: Profe, es que ya yo hice todo eso. Mire. El profesor mira el cuaderno. Hay un artículo de prensa muy subrayado. RVM: ¿Y tú entiendes eso? VII: Sí, mire: aquí es una oración completa. Está formando parte de la otra. Aquí empieza un párrafo. Aquí es una frase. ¿Vio? RVM: Bien, ya vamos a revisar, deja que terminen los otros. A ver, ¿cómo van? Los estudiantes siguen conversando. El profesor mira el reloj. Luego se sienta y revisa algunos papeles. La investigadora ayuda a los estudiantes. El profesor se levanta, mientras los estudiantes hacen su trabajo, elabora un esquema en la pizarra:</p> | <p>Punto y aparte.</p> <p>Categorización de los usos de los signos.</p> <p>Función de los signos.</p> <p>Clases de periodismo</p> <p>Uso del punto y coma</p> <p>Realización de actividad por parte de los estudiantes</p> <p>Reconocimiento de los niveles en la organización textual por parte de los estudiantes</p> <p>Usos del punto y coma</p> <p>Usos de la coma</p> <p>Ejemplos de los usos de la coma y el punto y coma</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>USO DEL PUNTO Y COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificar, alterar enunciados atributo o sujeto. - Separar oraciones análogas, parecidas. <p>USO DE LA COMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separar los elementos en una enumeración. - Elipsis (omisión de algún elemento) - Aposición - Frases incidentales o incisos. - Oraciones cortas y semejantes. - Frases de gerundio y participio. - En oraciones causales. <p>Algunos estudiantes toman nota.</p> <p>RVM: Okey, ahora yo les voy a dar un ejemplo de cada caso. Después de dar yo el ejemplo, ustedes ubican uno en el artículo que están leyendo y me lo dicen. Lo copiamos al lado y damos la explicación. ¿Entendido?</p> <p>Algunos estudiantes parecen dudar.</p> <p>RVM: Okey, aquí (señalando en el punto y coma)...</p> <p>¿Cómo es que te llamas tú?</p> <p>Una estudiante se toca en el pecho.</p> <p>V: ¿Quién? ¿Yo? Ana.</p> <p>RVM: Escribe el ejemplo en la pizarra: El novio de Ana es un viejo; pero, tiene un Ferrari.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Busquen allí a ver si hay una oración parecida.</p> <p>VIII: Profe, aquí tengo ésta: <i>García señaló que al ex alcalde se le concedió el 17 de enero el arresto domiciliario por razones de salud; sin embargo, este señor se encuentra realizando campaña...</i></p> <p>RVM: Muy bien, perfecto.</p> <p>El profesor escribe el ejemplo. Espera que los demás tomen nota.</p> <p>VI: Profe, yo no encontré ningún punto y coma.</p> <p>RVM: Tranquilo, a veces hay personas que no los usan. Y algunos signos se pueden intercambiar.</p> <p>III: Profe, ¿Y éste aquí? (Leyendo) <i>Janeth Nieves, Coordinadora Política del Partido en la ciudad; Juan Carlos Osorio, Coordinador del municipio Valencia, Ismael Gómez y Lorena Blandi...</i> ¿Por qué va punto y coma, allí?</p> <p>RVM: Ah, eso es, porque cada sujeto está separado de su atributo por comas; pero todos los sujetos están separados entre ellos por punto y coma.</p> <p>Los estudiantes toman nota.</p> <p>RVM: Vamos a ver este, aquí (señala donde dice</p> | <p>Usos de los signos en los artículos de prensa</p> <p>Usos intercambiables de los signos.</p> <p>Ejemplo de uso de punto y coma</p> <p>Separación de elementos en una enumeración con sus atributos</p> <p>Separación de oraciones breves y semejantes</p> <p>Oración consecutiva</p> <p>Elementos de una enumeración</p> <p>Uso de la coma</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>“Separar oraciones análogas, parecidas”)... para éste nos sirve el mismo ejemplo que ya dimos: Mi hermana menor estudió Educación igual que yo; pero la mayor prefirió otra carrera. ¿Quién tiene uno así?</p> <p>II: (Levantando la mano): Profe, mire está aquí: “<i>El presidente de Fedecámaras señaló que el gobierno tiene el monopolio de la importación y distribución de alimentos; entonces, cabría preguntarse, ¿por qué hay colas en los Bicentenario</i>”.</p> <p>RVM: Bueno, ése es un ejemplo más bien de oración consecutiva; pero está bien.</p> <p>IX: Aquí tampoco usan punto y coma.</p> <p>RVM: Bueno, vamos a seguir con la coma... (señalando donde dice: “Separar los elementos en una enumeración”) Las partes de una planta son...</p> <p>Mira a los estudiantes, quienes dicen: Todos: raíz, tallo, hoja, flor y fruto.</p> <p>RVM: Después de cada uno de esos elementos, debe haber una coma.</p> <p>VI: Excepto en el último.</p> <p>RVM: Exacto.</p> <p>VIII: Profe, aquí (leyendo): <i>Las parroquias Miguel Peña, Rafael Urdaneta y Negro Primero</i>.</p> <p>RVM: Muy bien. El siguiente caso es la elipsis. Podemos usar este mismo ejemplo (modifica algo escrito en la pizarra): “Mi hermana menor estudió Educación; la mayor, otra carrera”. ¿Por qué no está la coma en la segunda oración?</p> <p>X: ¿Para no repetir el verbo?</p> <p>RVM: ¿Es una pregunta o una afirmación?</p> <p>X: Profe, estoy dudando. Usted nos dijo que dudáramos. Risas.</p> <p>RVM: Bien, están claros en eso. Pero no creo que consigan un ejemplo en el periódico; de todas maneras búsquenlo después a ver. Tenemos este otro (señala donde dice “Aposición”)... A ver, préstame el periódico... (lee en voz alta)“El defensor del pueblo coma Tarek William Saab coma”. Ése es un ejemplo de aposición, es una estructura que reitera al sujeto. Se parece mucho a esto (señalando donde dice “Frases incidentales o incisos”), ya que es como una aclaratoria, y en ambos casos va entre comas...</p> <p>V: Profe, encontré uno parecido (no sé)... <i>El secretario general del partido Unidad Visión Venezuela, Ómar Ávila...</i></p> | <p>Coma de elipsis</p> <p>Aposición</p> <p>Definición de aposición</p> <p>Frases incidentales o incisos</p> <p>Uso de incisos en la prensa</p> <p>Oraciones causales</p> <p>Oraciones breves y semejantes</p> <p>Frases de gerundio y participio</p> <p>Ejemplo de frase de gerundio</p> <p>Manual de estilo Uso del gerundio</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>RVM: Sí, ése es un ejemplo, van a encontrar muchos en prensa, ya que siempre se habla de personas y hay que decir cómo se llaman y aclarar cuál es su cargo. Los estudiantes toman nota. RVM (Mirando la pizarra): A ver, ya dijimos lo de las oraciones causales. Aunque normalmente pueden separarse con comas. Busquen un ejemplo de eso. Vamos con éstas (señala Oraciones cortas y semejantes), surgen los ejemplos: “La gallina cacarea, el caballo relincha, la vaca muge, el pato...” ¿Saben cómo hace el pato? X: cuacua. Risas. RVM: Esas oraciones son breves y se asemejan porque hablando todas de los sonidos que hacen esos animales. Busquen también un ejemplo de éstas (viendo el reloj). Quiero terminar con éstas (señala donde dice frases de gerundio y participio). ¿Saben lo que es un gerundio y un participio? Los estudiantes asienten con su cabeza. RVM: Bueno, muchas veces, una frase o cláusula puede ser iniciada por un gerundio o un participio, en cuyo caso, va separada de la oración por una coma, como aquí (viendo un periódico): “El ministro blabla dijo esto, señalando unas imágenes donde se ve a los obreros trabajando...” Aunque aquí hay dos gerundios, pero después del primero se podría escribir coma. II: Profe, en el manual de estilo de El Nacional se dice que uno debe evitar el uso del gerundio... RVM: Pero el gerundio es algo que existe. Una estudiante se voltea hacia donde está el otro y le dice: “Ya vas a salir tú”. Comienzan a hablar y a discutir todos al mismo tiempo. No se entiende nada de lo que dicen. El profesor pone pauta de disciplina: Enciende y apaga varias veces la luz. RVM: Bueno, bueno, bueno. Vamos a terminar por hoy. Les voy a dejar dos asignaciones: la primera es que terminen de buscar las funciones de los signos de puntuación y ubiquen un ejemplo en los artículos de prensa. Pero recuerden, lo más importante de esto es que tienen y deben usar ese conocimiento que están adquiriendo. VII: Profe, ¿Y la segunda? RVM: La segunda, es escribir una canción, quiero decir, van a escuchar una canción y la transcriben, pero</p> | <p>Polémica en torno a los estilos periodísticos</p> <p>Asignación de tarea Determinación de las funciones de los signos Uso de conocimientos adquiridos</p> <p>Transcripción de canción</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>usando los signos de puntuación. No la busquen en Internet, hagan el esfuerzo. De todas maneras en las páginas de Internet donde publican letras de canciones no siempre usan los signos de puntuación.</p> <p>Dos estudiantes se acercan a hablar con el profesor. Siguen con el tema de los manuales de estilo en el periodismo. Los demás salen.</p> | |
|--|--|

Cuarta sesión de observación (22-04-2015)

Grupo Participante: estudiantes de tercer semestre de la carrera Comunicación Social, Universidad Arturo Michelena (UAM). Facilitador del taller: RVM (tutor).

Observadora: Rosa Duque (investigadora)

Lugar: Salón de usos múltiples del Área de Postgrado de la UAM

Lapso de Observación: 1:00 p.m./3:55 p.m.

Técnica de investigación utilizada: Observación Participante

Registro IV

| Descripción | Categorías |
|--|---|
| <p>El profesor ingresa al salón con un café en las manos. Hay cuatro estudiantes en la puerta. Entran todos. El profesor dice que van a esperar un poco. En el transcurso de unos minutos llegan cinco estudiantes más, saludan y se sientan. El profesor termina de tomarse el café.</p> <p>RVM: Okey, buenas tardes. Vamos a ver si ahora sí se acordaron de la asignación para esta semana.</p> <p>I: Profe, ¿La canción?</p> <p>RVM: Sí, la canción.</p> <p>Estudiante: yo traje la mía.</p> <p>RVM: A ver, ¿Cuál es?</p> <p>IV: <i>En la ciudad de la furia.</i></p> <p>RVM: Ésa me gusta. Bueno, vas leyendo y cada vez que pienses que hay punto o coma, lo dices. Los demás escuchan y opinan también.</p> <p>IV:</p> <p><i>Me verás volar</i></p> | <p>Inicio de la sesión</p> <p>Revisión de la asignación</p> <p>Uso de los signos en las canciones</p> <p>En la ciudad de la furia</p> <p>Letra de la canción</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>por la ciudad de la furia donde nadie sabe de mí</i> RVM: ¿Y ahí no va nada? VIII: Profe, ¿No va coma antes de <i>donde</i>? RVM: Yo creo que sí. IV: Ok. <i>...por la ciudad de la furia (coma) donde nadie sabe de mí y yo soy parte de todos.</i> Aquí yo digo que va punto y aparte. RVM: ok. <i>Nada cambiará con un aviso de curvas ya no hay fábulas en la ciudad de la furia</i> RVM: ¿y antes de <i>ya no hay fábulas</i>? VIII: ¿Punto y seguido? II: ¿No puede ser punto y coma? RVM: Para mí mejor punto y seguido, porque es otro sujeto y otro atributo. IV: <i>Me verás caer como un ave de presa me verás caer sobre terrazas desiertas</i> Aquí yo puse coma, porque son dos oraciones breves y semejantes. RVM: Bien, pero también puede ir punto y coma. Algunos signos son opcionales. IV: <i>te desnudaré por las calles azules</i> RVM: Ya va, me perdí. Después de <i>terrazas desiertas</i> y antes de <i>desnudarme</i>, ¿Qué va? Risas. IV: Ay, profe, punto y seguido. Pero después viene punto y coma en <i>me refugiare antes que todos despierten</i> Luego de ahí, punto y aparte, y viene la parte del coro. II: Ahí es donde canta la de Aterciopelados. RVM (Canta, imitando la voz): <i>Me dejarás dormir al amanecer entre tus piernas entre tus piernas</i> Estudiante: Profe, ¿se la sabe! RVM: Sí. ¿Y los signos? VIII: Antes de <i>entre tus piernas</i> va coma. RVM: ¿La primera o la segunda vez?</p> | <p>Uso de coma</p> <p>Punto y aparte</p> <p>Falta de puntuación Punto y seguido</p> <p>Razón del uso del punto y seguido</p> <p>Uso de la coma Oraciones breves Usos opcionales</p> <p>Uso apropiado de los signos</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>IV: La segunda. VIII: ¿Y después del <i>amanecer</i>? RVM: Puede ir coma. IV: <i>Sabrás ocultarte bien</i> <i>y desaparecer</i> <i>entre la niebla</i> (coma) <i>entre la niebla</i> RVM: Bien. IV: Profe, tenía razón. En Internet salen las letras pero no le ponen signos de puntuación. RVM: Yo les dije. A ver, ¿Quién tiene otra canción? III: Yo. RVM: ¿Ésa cuál es? Estudiante: de Juan Gabriel RVM: ¿Cuál? XI: La de la costumbre. RVM: Ok, bueno, dele con la que se sepa. III: <i>Háblame de ti</i> <i>cuéntame de tu vida</i> RVM: ¿Y ahí no va nada? III: puede ser coma o punto y coma. VII: parece dudar. RVM: sí, son dos oraciones. Aunque se complementan. III: Bueno... <i>Háblame de ti</i> (coma) <i>cuéntame de tu vida</i> Hace silencio. III: supongo que aquí va punto. RVM: A ver lo que sigue. Estudiante: <i>sabes tú muy bien</i> <i>que tú estás convencida,</i> RVM: sí, antes va punto. III: okey. <i>Háblame de ti</i> (coma) <i>cuéntame de tu vida</i> (punto) <i>sabes tú muy bien</i> <i>que tú estás convencida</i> Aquí no sé qué viene. RVM: pero lee lo que sigue. III: <i>de que tú no puedes</i> <i>aunque intentes olvidarme</i> RVM: Yo, diría que iría así: <i>sabes tú muy bien</i> <i>que tú estás convencida</i> <i>de que tú no puedes</i> (coma)</p> | <p>Uso correcto de los signos</p> <p>Ausencia de puntuación en contenidos de Internet</p> <p>Otras canciones</p> <p>Ausencia de puntuación</p> <p>Signos opcionales</p> <p>Oraciones complementarias</p> <p>Uso del punto</p> <p>Uso apropiado de los signos</p> <p>Coma de inciso</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p><i>aunque intentes (coma) olvidarme</i></p> <p>III: Na guará, profe, yo tengo todo eso malo. No le puse casi punto ni nada.</p> <p>RVM: Pero tranquila, sigue.</p> <p>III:</p> <p><i>siempre volverás una y otra vez (coma)</i> <i>una y otra vez siempre volverás</i></p> <p>III: Profe, ¿Y ahí no puede ser así?</p> <p><i>siempre volverás (coma) una y otra vez (punto y coma)</i> <i>una y otra vez (coma) siempre volverás (punto)</i></p> <p>RVM: Sí, también. Y antes de siempre iba punto, se nos olvidó mencionar.</p> <p>La estudiante que trajo la canción está tomando nota de las observaciones. Mientras tanto hay silencio.</p> <p>III: Profe, que intervenga otra.</p> <p>RVM: anda, vamos. Por lo menos hasta el coro.</p> <p>III: Yo supongo que antes de lo que sigue va punto y coma.</p> <p>RVM: O punto, ya lo dijeron.</p> <p>III:</p> <p><i>Aunque ya no sientas más amor por mí (coma)</i> <i>sólo rencor (coma)</i> <i>yo tampoco tengo nada que sentir</i> <i>y eso es peor (punto)</i></p> <p>III: Profe, ¿Después de rencor no iría punto y coma?</p> <p>RVM: Yo, incluso escribiría punto. Es otro sujeto. Pero punto y coma está bien.</p> <p>La estudiante sigue tomando nota.</p> <p>III:</p> <p><i>Pero te extraño (coma) también te extraño (punto)</i> <i>no cabe duda que es verdad que la costumbre</i> <i>es más fuerte que el amor (punto)</i></p> <p>RVM: Bien. Bien. También podría ser punto y coma en lugar de coma.</p> <p>III: Usted mejor me revisa esto y que siga otro.</p> <p>RVM: Yo creo que vamos a pasar al punto de hoy. Eso era un ejercicio de repaso de la clase pasada. Al final los reviso.</p> <p>Varios estudiantes sacan sus cuadernos. El profesor borra la pizarra. Luego saca de su maletín unas hojas</p> <p>RVM: Recuerden cuál es la idea de todo esto: nosotros definimos la escritura como una forma de comunicación. Eso quiere decir que lo más importante siempre es que las personas que leen entiendan lo que queremos decirles, sin tener que explicarles, porque no siempre vamos a estar presentes cuando leen el texto. Imagínense, uno a veces lee a autores que murieron hace doscientos años.</p> <p>Hay un silencio.</p> | <p>Juicio o valoración acerca de su propio proceso</p> <p>Signos de puntuación opcionales</p> <p>Uso del punto y coma</p> <p>Signos de puntuación opcionales Oraciones complementarias</p> <p>Uso del punto</p> <p>Repaso de clases anteriores</p> <p>Escritura como forma de comunicación Comprensión del sentido Autonomía del texto</p> <p>Ambigüedades y anfibologías</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>RVM: En los textos a veces existen ambigüedades o anfibologías. Si por ejemplo yo digo: <i>La Caperucita Roja estaba llevando la comida a su abuela, pero a ella no le gustaba eso</i>. ¿A quién no le gustaba? ¿A Caperucita? o ¿A la abuela?</p> <p>Nadie responde.</p> <p>RVM: Así que todas las ideas, las palabras que escogemos, la puntuación que usamos, todo, todo, todo, va encaminado a formar un sentido. Ésa es la palabra fundamental: sentido.</p> <p>El profesor escribe en la pizarra.</p> <p>RELACIÓN ENTRE LAS IDEAS DE UN PÁRRAFO</p> <p>RVM: Un párrafo termina en punto y aparte, eso lo sabemos; pero también puede haber varios puntos y seguidos, varias oraciones, varios períodos. Claro, eso no es lo que ven siempre en los periódicos; pero lo que aquí nos importa saber es cuándo una idea está relacionada con otra como para ir en el mismo párrafo y cuándo no. Mejor dicho, eso es algo que ustedes deben preguntarse, con respecto a lo cual deben dudar. Deberían anotar en su cuaderno la lista de preguntas que todo escritor se hace cuando escribe un texto. Yo añadiría éstas: ¿Hay relación entre estas ideas? ¿Qué clase de relación hay? ¿Debe ir esto con esto o más bien con aquello? ¿Qué va primero?</p> <p>Los estudiantes anotan.</p> <p>RVM: Yo tengo una larga lista de las preguntas que me hago. Pero en fin... Hay varias maneras básicas de ordenar la información (escribiendo en la pizarra):</p> <ol style="list-style-type: none"> a.- Relevancia. b.- Del todo a las partes. c.- Complejidad Creciente. d.- Cronológico – circular – lineal. <p>VII: Profe, ¿Qué quiere decir relevancia?</p> <p>RVM: De lo menos importante a lo más importante o viceversa, como en los periódicos. Uno decide qué dice primero. Por lo general en los textos periodísticos que producen ustedes lo más importante de la noticia está en el titular.</p> <p>VI: Sí, eso nos los dicen en las clases de periodismo.</p> <p>RVM: Ok, pero eso que dije afecta o se refiere al texto en su totalidad: un texto puede constar de N párrafos y un párrafo de N ideas. Veamos primero las ideas en los párrafos... aquí yo traje... (Dirigiéndose a la investigadora), Profe, hacen falta unas tijeras.</p> <p>Investigadora: Está bien.</p> | <p>La importancia del sentido</p> <p>Relación entre las ideas de un párrafo</p> <p>Oraciones y períodos dentro del párrafo</p> <p>Ideas relacionadas en el párrafo</p> <p>Preguntas que todo escritor se hace cuando escribe un texto</p> <p>Maneras básicas de ordenar la información</p> <p>Definición de relevancia</p> <p>Orden en los textos periodísticos</p> <p>Clases de periodismo</p> <p>Ideas dentro de los párrafos</p> <p>Ejercicio</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>esas características se asocian más con el frío o con el calor.</p> <p>Otro grupo llama al profesor. Le muestran su versión del texto ordenado. Los estudiantes dudan de que una idea tenga la relación con el texto: disfrutar de la vida al aire libre.</p> <p>II: Sí estamos claros que tiene que ver con el tiempo más cálido; pero no sabemos dónde ubicarla.</p> <p>RVM: Ésa es una reflexión que a menudo tenemos que hacer cuando escribimos un texto: incluyo o no esta idea. No siempre se puede decir todo lo que se puede decir, no sé si me doy a entender.</p> <p>II: Sí, profesor (viendo a los demás compañeros). Entonces, ¿lo dejamos así?</p> <p>Todos están de acuerdo. Luego, mirando al profesor, añade:</p> <p>II: Y si lo dejamos así, ¿no está malo?</p> <p>RVM: A mí no me gusta hablar de malo o bueno en la escritura. Si el texto comunica lo que tiene que decir, si se comprende, si lo comprende el otro al que va dirigido, es eso lo que tenemos que pensar.</p> <p>Estudiante: ¿Y cómo lo sabemos?</p> <p>RVM: Puedes decirle a alguien más que lea tu producción, si no estás seguro de haber dejado clara la idea.</p> <p>II: Yo siento que sin esta parte se entiende igual, porque todas las demás actividades también son al aire libre.</p> <p>Los demás estudiantes han comenzado a levantarse. Una estudiante pregunta:</p> <p>VI: Profe, ¿Qué hacemos con el trabajo? ¿Se lo entregamos?</p> <p>RVM: No, todos deben tener una copia o una versión ordenada en su cuaderno. A todo esto que ustedes han notado de textos malos y buenos, de ideas repetitivas, de palabras innecesarias, de frases incoherentes, entre otras, a eso, es lo que se le denomina “ruido en la escritura”</p> <p>Otra estudiante: ¿Qué debemos traer para la otra semana?</p> <p>RVM: Lo de siempre; el diccionario, periódico... ah, y la próxima semana les traigo la noticia imaginaria que ustedes escribieron, con las revisiones que les hizo la profesora.</p> <p>Los estudiantes se despiden.</p> | <p>Evaluación del propio proceso</p> <p>Omisión de ideas innecesarias</p> <p>Culminación de ejercicio</p> <p>Ruido en la escritura</p> <p>Uso del diccionario</p> |
|--|--|

Quinta sesión de observación (29-04-2015)

Grupo Participante: estudiantes de tercer semestre de la carrera Comunicación Social, Universidad Arturo Michelena (UAM). Facilitador del taller: RVM (tutor).

Observadora: Rosa Duque (investigadora)

Lugar: Salón de usos múltiples del Área de Postgrado de la UAM

Lapso de Observación: 1:00 p.m./3:55 p.m.

Técnica de investigación utilizada: Observación Participante

Registro V

| Descripción | Categorías |
|---|--|
| <p>El profesor entra al salón. Hay seis estudiantes. Están en silencio, salvo dos que se muestran imágenes en el teléfono celular; aunque cuando el profesor entra guardan el aparato. El profesor saluda.</p> <p>RVM: Buenas tardes. Vamos a comenzar temprano hoy. Hasta ahora hemos hablado de los aspectos macros en el texto. Hoy podemos hablar de los aspectos micro que uno debe revisar no sólo después que escribe, sino durante la producción. Debemos leer lo escrito para escribir o seguir escribiendo. La revisión ocurre durante o después de la redacción. Claro, también hay que revisar esos aspectos macros de los que hemos hablado: los párrafos, los períodos, el orden de las ideas, la conexión.</p> <p>I: Profe, ¿Nos trajo los trabajos?</p> <p>Investigadora: sí, aquí los tengo. Aunque por lo que veo no están todos.</p> <p>V: Profe, ¿Cómo hago yo, ese día no vine?</p> <p>RVM: Bueno, la idea era escribir o redactar una noticia imaginaria, hoy la íbamos a revisar, en los aspectos que hemos visto; pero también en los aspectos micros, que son: ortografía o uso correcto de las grafías, acentuación, puntuación y conectores.</p> | <p>Aspectos macros en el texto</p> <p>Aspectos micro en la revisión.</p> <p>Revisión durante la escritura.</p> <p>Aspectos macro.</p> <p>Trabajos anteriores.</p> <p>Ejercicio de escritura.</p> <p>Revisión de aspectos macro y micro.</p> <p>Aspectos micro.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>V: ¿Y cómo hago yo?</p> <p>RVM: Comienza a escribirla ahora.</p> <p>V: ¿Una noticia?</p> <p>RVM: Sí, una noticia, sobre lo que sea. Tanto algo que hayas visto como algo imaginario. Es un ejercicio. Lo único es que las correcciones las haremos después.</p> <p>V: Está bien.</p> <p>La estudiante comienza a redactar. Se incorporan tres estudiantes más.</p> <p>RVM: Comencemos por la llamada regla de oro de la ortografía: toda palabra que deriva de otra, conserva parte de la escritura de la original.</p> <p>Algunos estudiantes buscan apresuradamente los cuadernos y lápices y toman nota de lo que dice el profesor. Un estudiante le pide al profesor que repita. Otro mira el cuaderno del estudiante a su lado.</p> <p>RVM: Esta regla se cumple en la mayoría de los casos, aunque en determinados derivados de palabras hay una excepción, que podemos simplificar con este esquema.</p> <p>El profesor escribe en la pizarra:</p> $ \begin{array}{cc} E & \left[\begin{array}{cc} C & Z \end{array} \right] & A \\ I & \left[\begin{array}{cc} G & J \end{array} \right] & \begin{array}{c} \phi \\ O \end{array} \end{array} $ <p>RVM: Esto significa que en determinadas palabras se escribe G o C delante de E/I, pero se transforma en J/Z delante de A/O, o cuando no viene ningún sonido. Como por ejemplo: Organizar, organicé; Corregir...</p> <p>Haciendo señas a los estudiantes: Estudiantes: ¿Corrija? o ¿corrijo? RVM: Ahora bien, esta regla rige para la mayoría de las palabras, pero también hay otras, que más que reglas son constantes. Por lo demás, o para empezar, les recuerdo que ustedes deben dudar siempre ante el uso correcto de las</p> | <p>Escritura de noticia.</p> <p>Regla de oro de la ortografía, Regla derivacional.</p> <p>Excepciones a la regla</p> <p>Explicación de la excepción Usos de C/Z y G/J</p> <p>Ejemplos de la excepción.</p> <p>Constantes en la escritura de palabras.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>acentos. Hay quejas entre algunos estudiantes. I: Profe, yo no sé cuándo lleva acento. Solicita la ayuda de la investigadora y le da apoyo. RVM: Ahorita lo vamos a ver, de todas maneras fíjense en todas esas palabras que la profesora les marcó en círculos, o en óvalos. Pero también vamos revisando lo macro, mejor dicho, yo lo voy a leer con ustedes. Los estudiantes comienzan a revisar el trabajo. El profesor se sienta al lado de cada uno haciendo comentarios, asimismo la investigadora. Luego, a todo el grupo: RVM: Escriban una lista con las palabras mal escritas que encuentren. Prosigue la revisión. Una estudiante señala que no trajo diccionario y pregunta si puede usar el del teléfono. RVM: Sí, aunque la otra ventaja que te da el diccionario corriente es que no sólo sabes cómo se escribe sino lo que significa. Así sabe si es la palabra apropiada. II (Mostrando su teléfono): Profe, aquí yo tengo el de la RAE. RVM: Ah, eso está muy bien. ¿Y tiene las definiciones? II: Sí, profe. Lo que significa cada palabra. RVM: Ok, eso está muy bien. Eso nos permite analizar el aspecto lexical dentro del proceso de revisión textual. El aspecto léxico y semántico. También la Sinonimia. El proceso de mayor importancia en la escritura es revisar. En cada punto, cada frase, cada palabra, uno debe preguntarse tantas cosas. ¿Qué quiere decir esto? ¿Esta palabra es la más apropiada en este caso? Hay que ver si las ideas están desarrolladas, en el sentido de que se comprenda lo que se quiere decir. En toda redacción debe haber coherencia. La coherencia puede ser:</p> <p>Escribe en la pizarra: GLOBAL: Las ideas se relacionan con el tema. LOCAL: Las ideas se conectan unas con las otras RVM: En toda redacción debe haber coherencia global y local. ¿Cómo se conecta con la anterior? ¿Cómo se conecta con la que sigue? ¿Cómo se conecta con la idea central?</p> | <p>Corrección del texto Revisión de los aspectos macro</p> <p>Lista de palabras mal escritas</p> <p>Diccionario electrónico</p> <p>Ventaja del diccionario impreso</p> <p>Diccionario de la RAE en versión electrónica Acepciones de cada palabra</p> <p>Revisión del aspecto léxico y semántico Sinonimia Importancia de la revisión Preguntas durante el proceso de revisión Desarrollo de las ideas Comprensión del sentido Coherencia</p> <p>Tipos de coherencia Definición de coherencia</p> <p>Conexión entre ideas</p> <p>Culminación de la revisión</p> <p>Continuación de la revisión</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>¿Hay conexión? VI: Profe, me tengo que ir. RVM: Sí, está bien, continuamos en la próxima clase, como se va el tiempo. II: ¿Qué vamos a hacer? RVM: Vamos a seguir con la revisión, entreguen para una segunda revisión. Tráiganse su texto. Los estudiantes salen.</p> | |
|--|--|

Sexta sesión de observación (06-05-2015)

Grupo Participante: estudiantes de tercer semestre de la carrera Comunicación Social, Universidad Arturo Michelena (UAM). Facilitador del taller: RVM (tutor).

Observadora: Rosa Duque (investigadora)

Lugar: Salón de usos múltiples del Área de Postgrado de la UAM

Lapso de Observación: 1:00 p.m./3:55 p.m.

Técnica de investigación utilizada: Observación Participante

Registro VI

| Descripción | Categorías |
|---|---|
| <p>Llega el profesor. Saluda a los estudiantes que están presentes. RVM: Buenas tardes. Estudiante: profe, ¿Hasta hoy es el taller? RVM: sí, hasta hoy, pero el aprendizaje continúa, o sea, que esto que han visto no sirve si no lo usan, ustedes saben. Lo principal al escribir es dudar y revisar. Nada pasa si escribo <i>palante</i>, como decimos en criollo. Este proceso se puede dar en los siguientes pasos (copiando en la pizarra):</p> <p style="text-align: center;">Planificación – Preescritura – Orden – Invención Redacción – Escritura – Desarrollo – Disposición Revisión – Reescritura – Corrección gramatical - Elocución</p> <p>RVM: Hay algo que sucede antes de comenzar a redactar, que</p> | <p>Inicio de sesión</p> <p>Culminación del taller</p> <p>Importancia de la duda</p> <p>Subprocesos asociados a la escritura</p> |

| | |
|---|--|
| <p>es la pregunta ¿Por dónde empiezo? Para ello, aplico: revisar las ideas, la planificación, la preescritura y la invención. Luego, reflexiono: ¿A quién va dirigido el texto? Eso es adecuación. Concibo las ideas (Invención), el orden de ideas. El texto debe tener pertinencia (que sea apropiado).</p> <p>Los estudiantes toman nota.</p> <p>RVM: En la parte gramatical: ortografía, acentuación, sinónimos y pronombres, concordancia: sujeto – verbo /sustantivo – adjetivo; la concordancia temporal debe tener concordancia</p> <p>II: ¿Cómo es eso?</p> <p>RVM: Se refiere a que si estás hablando en pretérito, tienes que mantener el tiempo verbal.</p> <p>VI: Profe, a nosotros siempre nos mandan a redactar en tiempo presente.</p> <p>RVM: ¿Incluso en las crónicas de sucesos?</p> <p>VI: No sé. Es que no escribimos de ésas... pero, por ejemplo, si uno escribe una noticia de, por ejemplo, la reunión del Rector de la Universidad con el Gobernador...</p> <p>II: Yo creo que así no es.</p> <p>VI: Pero es que en el manual de estilo...</p> <p>RVM: Lo importante es que sea presente o pretérito, no cambien de repente uno por otro, como los cantantes de reggaetón.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Ahora vamos a hacer lo más importante, leernos lo que escribimos intercambiando los trabajos. Con el mismo ejercicio que hicieron en parejas. Primero lo leen, para comprender el sentido general, si es que se comprende dicho sentido; recuerden que esto es lo más importante porque la escritura, ¿qué es?</p> <p>Estudiantes: Acto comunicativo.</p> <p>RVM: Exactamente. Después de leer, si algo no se comprende, se lo dicen al redactor de la noticia. Y luego hacen la revisión de los aspectos macro y los aspectos micro.</p> <p>Los estudiantes se ponen de acuerdo para realizar el trabajo. Algunos se levantan, mueven el pupitre. Otros simplemente se voltean o se inclinan hacia el que está a un lado.</p> <p>I: Profe, ¿y yo? No tengo pareja.</p> <p>RVM: Bueno, forma un grupo de tres, se intercambian. Tú le das tu noticia a ella, tú a él y él a ti. ¿De acuerdo?</p> <p>Los estudiantes reinician el trabajo.</p> <p>Investigadora: disculpen que los interrumpa un momento,</p> | <p>Inicio de la redacción Invención, planificación Adecuación Orden de las ideas Pertinencia</p> <p>Revisión de los aspectos gramaticales Concordancia</p> <p>Concordancia temporal</p> <p>Uso del presente en tiempos periodísticos Crónicas de sucesos</p> <p>Manual de estilo Cambios en el tiempo</p> <p>Coevaluación de lo escrito</p> <p>Intercambio de texto</p> <p>Leer para comprender el sentido</p> <p>Lectura comprensiva Lectura evaluativa Aspectos macro y micro</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>RVM: Ambos tenían razón en cierta forma. (Luego, hablando al grupo.) ¿Qué creen ustedes que es lo más importante al escribir?</p> <p>Hay silencio. Algunos responden tímidamente:</p> <p>VIII: El estilo.</p> <p>VI: El sentido.</p> <p>RVM: Sí, eso sí (señalando al que lo dijo). Pero, relacionado con eso, está el saber cuál es el propósito al escribir y si se logró el propósito, es decir, si el texto estaba adecuado. Pregúntenselo al texto que tienen al frente, pero no a la persona.</p> <p>VI: Profe, ¿qué se debe hacer en esos casos?</p> <p>RVM: Lo volvemos a leer, tantas veces como sea necesario.</p> <p>II: El mío o el del otro.</p> <p>RVM: Ambos.</p> <p>Algunos estudiantes se intercambian los textos, otros siguen con el que ya tienen. Ahora sí, todos realizan la actividad centrados en los puntos exigidos. Un estudiante raya el texto del otro. Al instante se voltea hacia el profesor.</p> <p>VIII: Profe, ¿Podemos subrayarle los errores al otro?</p> <p>RVM: Claro. Es sólo un borrador. Todo texto es un borrador hasta que no se edita o publica.</p> <p>Los estudiantes prosiguen la tarea. Un grupo conversa sobre otro tema. El profesor los mira. Los estudiantes dicen que ya terminaron.</p> <p>II: Profe, ¿Y si ya terminamos?</p> <p>RVM: ¿Ustedes dicen?</p> <p>II: ¿Cómo sabe uno cuándo el texto está listo?</p> <p>RVM: Eso lo aprenderás con el tiempo. Por ahora yo me doy por satisfecho si he logrado que ustedes tengan un cambio de actitud con respecto a lo que escriben. Si no lo hacen así, sin releer, revisar, corregir, reescribir, ya es asunto de cada uno. Es lo mínimo que espero que hayan sacado del taller. Y recordar que escribimos para otros, no para nosotros. Si nos entendemos nosotros solos...</p> <p>VIII: Está malo.</p> <p>RVM: Repito, a mí no me gusta llamar malo a un texto. Un texto es una intención o un intento. Siempre queda algo que sirva. Como un carro. Por más chocado que esté siempre le sirve algo.</p> <p>VI: Profe, yo choco mucho cuando escribo.</p> <p>Risas.</p> <p>RVM: Entonces fíjate mejor cuando manejas.</p> | <p>Lo más importante al escribir</p> <p>Importancia del sentido Propósito de la escritura Adecuación al propósito</p> <p>Relectura de lo escrito</p> <p>Intercambio de textos Revisión de los textos</p> <p>Versión preliminar de un texto</p> <p>Culminación del proceso de escritura</p> <p>Cambio de actitud con respecto a la escritura Releer, revisar, corregir, reescribir Escritura para otros</p> <p>Texto como intención</p> <p>Comparación o analogía</p> <p>Culminación del proceso</p> <p>Entrevista</p> |
|---|--|

| | |
|---|------------------------------------|
| <p>Más risas.</p> <p>Unos estudiantes se ponen de pie, dando a entender que se retiran. La investigadora interviene.</p> <p>Investigadora: Agradece la colaboración y el interés hasta ese día, les recuerda que enviará el cuestionario semiestructurado vía email. Los estudiantes también agradecen y se escuchó: “más si es gratis, hay que aprovechar”, se despiden con un beso. Otros se acercaron al facilitador. Le pidieron su correo. Todos se fueron, excepto un estudiante de sexo masculino que conversa con el profesor. El estudiante le dice que él quiere escribir cuentos, pero que no sabe si lo hace bien. El profesor le sugirió que cuando quiera le envíe algo para verlo y le da su opinión.</p> <p>RVM: Pero te prometo que voy a ser sincero.</p> <p>Estudiante: Eso espero.</p> <p>El estudiante se despide y se retira.</p> | <p>Escritura de cuentos</p> |
|---|------------------------------------|

Análisis de la aplicación del cuestionario

Entre las técnicas de recolección de información utilizadas en la presente investigación, se aplicó un cuestionario abierto a cada uno de los sujetos participantes. Esta técnica se desarrolló a partir de un guión (ver cuadro 2), en el cual las interrogantes (dieciocho en total) se formularon a partir de los conceptos emitidos por los diversos autores en relación con las competencias de escritura, las cuales se aplicaron en las actividades desarrolladas en la fase de ejecución de la presente investigación.

Cabe destacar que, esta técnica de recolección de información permitió conocer, desde el punto de vista de los sujetos, las competencias comunicativas puestas en funcionamiento por los mismos al momento de producir o evaluar sus textos, a la vez constituyó un espacio de reflexión en torno a su proceso de escritura, con lo cual tuvieron la oportunidad de pensar en su desempeño escritural y en su actitud ante el texto.

Motivado a que el contacto de la investigadora con los participantes posterior a la culminación del taller fue menor, se consolidó el cuestionario semiestructurado vía email, el cual se envió a cada participante, además se estableció el tiempo límite para responderlo. Es necesario señalar que del total de estudiantes que iniciaron el taller, sólo ocho (8) respondieron el cuestionario. En ciertos casos, los participantes respondieron con monosílabos: *sí* o *no*. Otros, le dieron la importancia que ameritaba y profundizaron más en sus conceptos y opiniones.

| |
|---|
| Cuadro 2 |
| GUIÓN DE CUESTIONARIO |
| ¿Reflexionas sobre el uso del lenguaje cuando elaboras un texto periodístico? |
| ¿Qué importancia concedes a lo gramatical en la redacción de un texto periodístico? |
| ¿Te interrogas sobre el significado de las palabras cuando redactas un texto periodístico? |
| ¿Revisas y evalúas la sintaxis cuando redactas un texto periodístico? |
| ¿Tienes conocimiento con respecto a los tipos de texto? |
| ¿Tienes conocimiento con respecto al género periodístico, lo tomas en cuenta al momento de redactar? |
| ¿Es importante para ti la organización textual en el texto periodístico? |
| ¿Te consideras hábil para usar el lenguaje al expresar ideas propias, sentimientos? |
| ¿Te resulta complicado iniciar, mantener y concluir un texto periodístico? |
| ¿Eres hábil al conceptualizar o explicar ideas? |
| ¿Eres hábil para elaborar argumentos cuando redactas un texto periodístico? |
| ¿Tienes habilidad para resumir o ampliar una información en una noticia. Qué te resulta más complicado? |
| ¿Puedes expresar una idea de distintas maneras sin que se pierda el sentido? |
| ¿Puedes exponer con claridad distintos puntos de vista acerca de una misma cuestión? |
| ¿Usas expresiones lingüísticas en diferentes situaciones y contextos, atendiendo a la cultura de la cual forma parte la otra persona a la que va dirigido el texto? |
| ¿Consideras que es importante cuando redactas un texto periodístico? |
| ¿Cómo sabes cuándo debes emplear un mayor o menor grado de naturalidad o espontaneidad? |
| ¿Puedes expresarte e interpretar los sentidos figurados y los referentes culturales en la comunicación? |
| ¿Cuando estás escribiendo tienes siempre en cuenta los fines y propósitos que se persiguen? |

A continuación, los resultados de la aplicación del cuestionario, organizados por interrogante y con la respectiva categorización. Es oportuno señalar que esta categorización es producto de la investigadora.

| Pregunta 1 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|---|--|------------------------------|---|--|------------------|--|--|
| ¿Reflexionas sobre el uso del lenguaje cuando elaboras un texto periodístico? | Si, y más cuando se trata de una noticia comunitaria. | Sí. Creo que lo hago, o trato de hacerlo | Muy seguido, pero no siempre | Sí, siempre que elaboro un texto periodístico reflexiono a quien va a ir dirigido todo. | El uso del lenguaje al elaborar un texto periodístico es completamente fundamental, así como también lograr el manejo del mismo para poder influir a los lectores de manera inmediata. Se debe crear un lenguaje apropiado para que las personas que leen la información de manera textual, puedan comprender y transformarlo en conocimiento. | Sí. | Siempre reflexiono sobre el lenguaje con el que escribo, ya sea un texto periodístico o no, ya sea algo para la universidad o algo personal. | Si, ya que a medida que escribo y reviso, debo utilizar un lenguaje adecuado para que el lector entienda la idea a expresar. |
| Categorías | <i>Noticia comunitaria</i> | | <i>Frecuencia</i> | <i>Adecuación al receptor Texto periodístico</i> | <i>Uso del lenguaje Influir en las personas Comprensión lectora y conocimiento</i> | | <i>Textos con fines periodísticos, académicos y personales</i> | <i>Revisión, lenguaje adecuado, comprensión del sentido</i> |

| Pregunta 2 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|---|--|--|---|--|--|---|--|
| ¿Qué importancia concedes a lo gramatical en la redacción de un texto periodístico? | Con ella podemos estructurar de forma correcta cada texto periodístico. | Fundamental, sin ese aspecto el texto no sería comprendido de la manera deseada. | Le doy mucha importancia. De eso depende que el texto periodístico se entienda y llegue con el mensaje que quiero dar. | A todo, la gramática es súper importante a la hora de redactar un texto por el uso de las palabras. | Una importancia de gran influencia al momento de que el lector pueda procesar muchas palabras que deben de mantenerse empleadas de manera adecuada en un texto coherente para que se facilite el acceso informacional. | Considero que es muy importante la gramática, debido que nos permite tener la coherencia en el desarrollo de un texto. | En un texto periodístico, van a leerse muchas personas; por lo tanto debes pensar mucho en eso, ya que se puede afectar el sentido del mensaje. Aunque no es sólo lo gramatical lo que uno debe pensar en la noticia. También el contenido de la información. | Es sumamente importante porque debe existir coherencia y cohesión en lo escrito. |
| Categorías | <i>Estructura del texto periodístico y gramatical</i> | <i>Gramática y comprensión</i> | <i>Gramática y comprensión</i> | <i>Gramática: uso de las palabras</i> | <i>Comprensión del texto Coherencia y acceso a la información</i> | <i>Gramática y coherencia del texto</i> | <i>Sentido del mensaje Contenido de la información</i> | <i>Coherencia y cohesión</i> |

| Pregunta 3 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|--|------------------|--|---|--|------------------|--|---|
| ¿Te interrogas sobre el significado de las palabras cuando redactas un texto periodístico? | Sí. Para poder hacer llegar una noticia de forma clara sin dudas sobre lo leído. Al tener un significado erróneo de una palabra, la noticia también lo estará. | Sí. | Sí, incluso unas dos o tres veces por palabra. | Sí, siempre me interrogo sobre el significado que puede tener cada palabra para las demás personas. | Constantemente, siempre mantengo en mente el público a quien me dirijo y las posibles maneras en que pueden interpretarlo. | Sí. | Siempre estoy revisando con el diccionario, tal como nos lo sugirió el profesor. A veces uno cree que conoce el significado de una palabra, pero no es así, porque las usamos todos los días creyendo que significan algo. | Además de preguntarme, busco en el diccionario el significado, de no encontrarlo, lo relaciono con el contexto. |
| Categorías | <i>Relación entre recepción de la noticia y lo gramatical, entre significado y veracidad</i> | | <i>Revisión exhaustiva</i> | <i>Aspecto semántico de cada palabra según el usuario (lector)</i> | <i>Sentido según el usuario (lector)</i> | | <i>Uso del diccionario, desconocimiento del significado (creencias)</i> | <i>Uso del diccionario, uso de la inferencia</i> |

| Pregunta 4 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|-------------------|------------------|---|------------------|-----------------------------------|--|
| ¿Revisas y evalúas la sintaxis cuando redactas un texto periodístico? | La reviso las veces que sean necesarias. Tardo más en esto que redactando. | Sí. | Sí. | Sí. | Suelo leer lo que escribo más de una vez, examinando en contenido y cambiando de lugar algunos párrafos que considere de mayor importancia que otros. | Sí. | La sintaxis sí la reviso a veces. | Si, ya que la sintaxis me permite ordenar y relacionar las palabras para darle sentido a lo que estoy escribiendo. |
| Categorías | <i>Revisión exhaustiva de la sintaxis</i> | | | | <i>Cantidad de revisiones, cambios en el orden del texto</i> | | <i>Revisión</i> | <i>Orden, relación y sentido</i> |

| Pregunta 5 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|---|---|--|------------------|---|--------------------|
| ¿Tienes conocimiento con respecto a los tipos de texto? | Sí, pero cada día aprendo un poco más sobre ellos. | Sí. | Algunos. Digitales, lingüísticos, periodísticos, literarios y otros. | Claro, eso es lo primero que nos enseña el profesor cuando empezamos la carrera de Comunicación Social. | Si poseo el conocimiento de los diferentes tipos de textos, procurando leer varios de ellos cada vez que tengo la oportunidad. | Sí. | Sí, eso nos los explican más o menos en las clases de lenguaje. | Sí. |
| Categorías | <i>Conocimiento y aprendizaje nuevo</i> | | <i>Géneros: Digitales, lingüísticos, periodísticos, literarios y otros.</i> | <i>Enseñanza de los géneros en Comunicación social</i> | <i>Conocimiento de los géneros a partir de la lectura</i> | | <i>Géneros textuales Clases de Lenguaje</i> | |

| Pregunta 6 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|---|---|---|--|---|------------------|--|--|
| ¿Tienes conocimiento con respecto al género periodístico, lo tomas en cuenta al momento de redactar? | Si tengo conocimiento sobre los géneros periodísticos y siempre es necesario (para mí) tomarlo en cuenta. | Si, cada género tiene su estilo propio. | Por supuesto. No es lo mismo redactar una crónica a una noticia o un reportaje. Hay palabras, estructuras, claves, que hacen la diferencia y hay que poner en práctica para que el lector pueda entender el texto periodístico. | Sí; cada género tiene una manera distinta de redacción en el Lead. | Sí, ya que algunas palabras pueden ser mejor empleadas según el género así como también existen otras que no encajan debidamente. | Sí. | Sí, eso es algo en lo que nos hacen mucho hincapié, la estructura de la noticia. | Sí, porque al escribir cualquier género periodístico se identifica al receptor y poco a poco se va obteniendo credibilidad con el público. |
| Categorías | <i>Importancia del conocimiento sobre los géneros</i> | <i>Estilo de cada género</i> | <i>Estilo y estructuras de cada género Crónica, noticia y reportaje Relación entre géneros y comprensión</i> | <i>Estilo de cada género Encabezado</i> | <i>Escogencia de vocabulario según el género</i> | | <i>Estructura de la noticia</i> | <i>Diferencia de cada texto para el receptor Credibilidad</i> |

| Pregunta 7 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|--|---------------------------------|--------------------------------------|--|---|------------------|--|--|
| ¿Es importante para ti la organización textual en el texto periodístico? | Si, para que sea entendido de la mejor manera posible y con facilidad. | Si. Se conoce como jerarquizar. | Sin duda, para no generar confusión. | Todo es importante, sobre todo en donde va el texto. No podemos empezar a redactar una noticia con el final de primero y la entrada de último. | Es fundamental organizarse y establecer una jerarquización del texto, que conecte las ideas entre párrafos y que mantenga una continuidad lineal. | Sí | Sí, claro, el texto periodístico tiene su organización y prácticamente que nos exigen hacerlo de una manera, con un orden. | Indudablemente, porque debe existir un sentido, una coherencia y una cohesión entre las ideas que se escriben. |
| Categorías | <i>Relación entre organización y comprensión</i> | <i>Jerarquizar</i> | <i>Orden/ confusión</i> | <i>Orden de los elementos</i> | <i>Organización Jerarquía Conexión entre párrafos Continuidad lineal</i> | | <i>Orden del texto periodístico Exigencias del periodismo</i> | <i>Sentido Coherencia y cohesión</i> |

| Pregunta 8 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|--|------------------|--|------------------|---|--------------------|
| ¿Te consideras hábil para usar el lenguaje al expresar ideas propias, sentimientos? | No mucho, pero he ido mejorando desde que estoy en la universidad porque mi carrera así lo requiere. Y en lo personal, ayuda a una mejor comunicación. | Sí. | Muy hábil. Considero que es lo que se me da mejor. | Sí. | Suelo escribir constantemente acerca de mis sentimientos e ideales, así que al trascurrir el tiempo, se me hace cada vez más fácil redactar textos referentes a eso. | Sí. | Yo pienso que sí, cuando estoy hablando, aunque estoy claro que escribir es mucho más complicado, porque no tienes a la persona al frente, y a veces se crean confusiones | Sí. |
| Categorías | <i>Aprendizaje en la carrera Comunicar ideas personales</i> | | <i>Habilidad</i> | | <i>Usos personales de la escritura Desarrollo de la capacidad escritural</i> | | <i>Diferencias entre oralidad y escritura Mayor dificultad de la escritura. Escritura, retroalimentación y comprensión</i> | |

| Pregunta 9 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------------|
|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|------------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------------|

| | | | | | | | | |
|--|---|-----|--|---|--|-----|--|--|
| ¿Te resulta complicado iniciar, mantener y concluir un texto periodístico? | No, para nada. Redacto con total fluidez hasta el momento donde corrijo errores ortográficos y termino de ordenar el texto. | No. | Mientras se tenga la información necesaria, no será difícil iniciar, desarrollar o concluir un texto periodístico pero hay que organizar las ideas sobre el tema y luego redactar. | No, antes si se me hacía complicado, pero con la práctica eso es rápido | Me resulta complicado sobre todo la manera de mantener interesado al lector luego de los primeros dos párrafos, pero la conclusión es algo que veo aún más complejo para que se mantenga la unificación y el cierre de lo anteriormente dicho. | No. | Sí, a pesar de que uno siempre tienen una pauta para seguir. Pero imagino que con el tiempo y con la práctica se irá arreglando eso. Sin embargo, lo más difícil es cuando uno tiene que decidir si dejar o sacar una determinada información porque tiene un número limitado de caracteres. | En ocasiones he tenido que experimentar crónicas, sucesos para poder redactarlas. Considero que para redactar hay que presenciar el suceso, hecho o acontecimiento que ocurre. |
| Categorías | <i>Redacción fluida Corrección ortográfica Orden del texto</i> | | <i>Disposición de la información necesaria Inicio y desarrollo del texto periodístico</i> | <i>Mejoramiento con la práctica</i> | <i>Mantener el interés del lector Conclusión del texto</i> | | <i>Pautas para la redacción Mejoramiento con la práctica Información a incluir Brevedad</i> | <i>Escritura de crónica Necesidad de vivenciar los hechos para escribirlos</i> |

| Pregunta 10 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|---|------------------|-------------------|--|--|------------------|-------------------|---|
| ¿Eres hábil al conceptualizar o explicar ideas? | Si pero solo si pienso un poco las mismas | Sí. | A veces | A veces, muchas veces me vuelvo un 8 explicando algo que opto por mostrarlo. | Sí se me facilita expresar mis ideas con palabras si reflexiono previamente con el propósito de conceptualizarlas. | Sí. | (No respondió) | Toda persona posee habilidades para ello. |
| Categorías | <i>Reflexión sobre los conceptos</i> | | | <i>Complicación para exponer ideas o conceptos</i> | <i>Reflexión previa</i> | | | <i>Habilidad natural de las personas</i> |

| Pregunta 11 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|-------------------|------------------|--|------------------|-------------------|--|
| ¿Eres hábil para elaborar argumentos cuando redactas un texto periodístico? | Si, solo si el texto periodístico lo requiere. | Sí. | Muy hábil. | Sí. | Me considero habilidosa mas no experta, ciertamente a veces debo pensar por bastante tiempo al momento de argumentar alguna idea o principio que se mantenga fielmente apegado a la premisa que deseo dar a conocer. | Sí. | (No respondió) | A partir de la experiencia del suceso. |
| Categorías | <i>Sólo por necesidad o imperativo</i> | | | | <i>Habilidad/maestría Reflexión profunda Dificultad para la argumentación</i> | | | <i>Experiencia como base para argumentar</i> |

| Pregunta 12 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|--|---|--|--|--------------------------------|---|---|
| ¿Tienes habilidad para resumir o ampliar una información en una noticia. Qué te resulta más complicado? | No, no tengo habilidad para esto. Me resulta complicado resaltar lo más importante cuando considero que todo lo es. Normalmente recibo ayuda de los profesores | Tengo habilidad para ambas. Depende del tipo de información que se maneje; pero normalmente es más complicado ampliar. | Bueno, mi profesor de periodismo me enseñó muy bien de como ampliar una noticia o información con tan solo pocas palabras. Resumir es un poco más complicado porque hay veces en que la información es muy amplia. Me cuesta más resumir que ampliar. | Me resulta más complicado ampliar la información de la noticia sin caer en redundancias ni ambigüedad. | No se me hace complicado ninguna de las dos formas. Se me hace difícil resumir la información porque hay que ser específicos, mientras que extendiendo puedo ser más detallista. | Es más complicado resumir. | Yo creo que ampliar es más difícil, quizás porque no está más acostumbrado a resumir. No sé. Para ampliar uno también tiene que investigar. | Para mí, resulta más complicado resumir, porque uno quisiera detallar absolutamente todo lo acontecido. |
| Categorías | <i>Mediación del docente en la escritura</i> | <i>Dificultad para ampliar</i> | <i>Papel del docente en el aprendizaje Dificultad para resumir</i> | <i>Dificultad para amplia Redundancia y ambigüedad</i> | <i>Dificultad para resumir</i> | <i>Dificultad para resumir</i> | <i>Investigar para escribir</i> | <i>Necesidad de detallar</i> |

| Pregunta 13 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|-------------------------------|------------------|--------------------------------------|------------------|--|------------------|---|--|
| ¿Puedes expresar una idea de distintas maneras sin que se pierda el sentido? | Sí, soy hábil en ese aspecto. | Sí. | Si, buscando las palabras correctas. | Sí, claro. | Considero que poseo un vocabulario lo suficientemente amplio como para expresar mi idea de diversas maneras sin que se pierda la esencia ni el sentido original. | No. | Eso es también difícil, porque a veces se me ocurre sólo una forma de decirlo. A menos de que se trate de algo que dijo otra persona. | Existen palabras en nuestro lenguaje que permiten redactar sucesos con diferentes palabras |
| Categorías | <i>Habilidad</i> | | <i>Vocabulario adecuado</i> | | <i>Amplitud de vocabulario Esencia y sentido original</i> | | <i>Manera personal de escribir Palabras de otros</i> | <i>Habilidad a partir del conocimiento de las palabras</i> |

| Pregunta 14 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|---|------------------|-------------------|------------------|---|------------------|-------------------|--------------------|
| ¿Puedes exponer con claridad distintos puntos de vista acerca de una misma cuestión? | Si, esperando ser lo más clara posible. | Sí. | (no respondió) | Sí. | Sí, anteriormente ya he tenido que plantear diferentes puntos de vista acerca de un mismo asunto. | Sí. | No, creo que no. | Sí. |
| Categorías | <i>Claridad en la exposición</i> | | | | <i>diferentes puntos de vista acerca de un asunto</i> | | | |

| Pregunta 15 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|--|---|---|--|---|--|------------------------------------|--|---|
| <p>Usas expresiones lingüísticas en diferentes situaciones y contextos, atendiendo a la cultura de la cual forma parte la otra persona a la que va dirigido el texto? ¿Consideras que eso es importante cuando redactas un texto periodístico?</p> | <p>Si las utilizo y si considero que es importante por los distintos niveles de educación en las distintas "clases sociales".</p> | <p>Si, es importante adecuarse al contexto.</p> | <p>Uso la misma manera sin importar el público. Para mí solo hay una manera de hablar y escribir. Sin embargo si se trata de un público joven como niños puede ser más sencillo.</p> | <p>Claro, no todos hablamos de igual manera, es importante que esas personas que leen nuestros textos se sientan identificadas. Siempre es bueno investigar el significado de cada palabra para poder colocarlas en un texto como tal. Imagina que nos escribieran unas palabras que nosotros no entendemos, vamos a quedar en las nubes.</p> | <p>Suelo usar expresiones lingüísticas de vez en cuando para que el público que me lee se sienta más identificado con lo que escribo. Sin embargo, no lo hago constantemente pues también me agrada que se mantenga cierta neutralidad en el texto, que la información pueda ser comprendida a un nivel general.</p> | <p>Sí lo considero importante.</p> | <p>No, creo que no. Creo que en periodismo uno siempre trata de que las expresiones sean más correctas o de uso general.</p> | <p>Claro, porque el lenguaje permite adecuar las palabras a situaciones y experiencias.</p> |
| <p>Categorías</p> | <p><i>Niveles de educación y clases sociales</i></p> | <p><i>Adecuación al contexto</i></p> | <p><i>Estilo homogéneo Estilo único Textos dirigidos a niños y jóvenes</i></p> | <p><i>Identificación del lector con el texto Significado de cada palabra</i></p> | <p><i>Identificación del lector con el texto. Adecuación Neutralidad del texto Estilo neutro</i></p> | | <p><i>Expresiones correctas y de uso general en el periodismo</i></p> | <p><i>Adecuación del lenguaje a las situaciones y experiencias</i></p> |

| Pregunta 16 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|---------------------------------------|--|---|--|--|--|--|
| ¿Cómo sabes cuándo debes emplear un mayor o menor grado de naturalidad o espontaneidad? | Depende a quien me esté dirigiendo, la situación y el momento. | Según el género periodístico. | Según el género periodístico y tipo de fuente que esté redactando. | Es mejor siempre ser tal cual, esa es la esencia de cada ser humano, siendo natural y espontaneo es como las personas te conocerán mejor. | Como lo mencionado anteriormente, me mantengo quisquillosa al momento de emplear espontaneidad y naturalidad sin llegar a excederme de eso. Así que me considero prudente al momento de utilizarlos. | Cuando logro diferenciar los contextos | Claro que cuando uno habla siempre es natural o espontáneo pero escribiendo no tanto | De acuerdo al grupo social que lea mi noticia. |
| Categorías | <i>Adecuación del texto a la situación y al lector</i> | <i>Adecuación del texto al género</i> | <i>Adecuación del texto al género</i> | <i>Naturalidad del escritor</i> | <i>Equilibrio entre espontaneidad y prudencia</i> | <i>Adecuación al contexto</i> | <i>Habla espontánea versus escritura menos espontánea</i> | <i>Adecuación al grupo social</i> |

| Pregunta 17 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|-------------------|------------------|---|------------------|-------------------|--|
| ¿Puedes expresarte e interpretar los sentidos figurados y los referentes culturales en la comunicación? | No lo manejo con facilidad pero poco a poco voy aprendiendo a desenvolverme en esto. | Sí. | Sí. | A veces. | Si puedo llegar a interpretar los sentidos figurados, mas no suelo emplearlos al momento en que yo redacto algún texto. | Sí. | (no respondió) | Por supuesto, la sociedad da la pauta para que se dé la comunicación, en la sociedad se determina la cultura. Todo es cultura. |
| Categorías | <i>Aprendizaje con dificultad</i> | | | | <i>Conocimiento y uso de sentidos figurados</i> | | | <i>Determinación de los sentidos por la cultura</i> |

| Pregunta 18 | Sujeto I | Sujeto II | Sujeto III | Sujeto IV | Sujeto V | Sujeto VI | Sujeto VII | Sujeto VIII |
|---|--|------------------|-------------------|------------------|--|------------------|--|--|
| ¿Cuándo estás escribiendo tienes siempre en cuenta los fines y propósitos que se persiguen? | Si, considero que de esto depende la reputación de una persona. | Sí. | Sí, siempre | Sí. | Por supuesto que mantengo en mente todos esos aspectos. Tomo en cuenta las posibles personas que han de leerme, las consecuencias e influencias que tendrá lo que publico, considero que es sumamente importante ser consciente de todo esto al momento de redactar cualquier texto. | Sí. | Sí, creo que sí es algo que pienso cuando comienzo a escribir. Pero no sé si al final, cuando termino, estoy viendo si logré lo que quería. No sé, me fijaré la próxima vez que escriba. | Sí, además, el periodista debe conservar la objetividad. |
| Categorías | <i>Relación entre la adecuación a los fines de la escritura y la reputación del periodista</i> | | | | <i>Adecuación a los fines y a los lectores Consecuencias e influencia en el público (responsabilidad y ética del periodista)</i> | | <i>Consideración de los propósitos al inicio de la escritura Evaluación de los propósitos al final de la escritura</i> | <i>Objetividad como propósito en la escritura periodística</i> |

Cuadro 2: Síntesis de las categorías identificadas en los registros

| I | II | III | IV | V | VI |
|---|---|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Definición de escritura Escritura como acto comunicativo Comienzo de la redacción Reescritura Escritura como una forma de pensamiento Qué se necesita para escribir Investigación y escritura Uso del diccionario Forma correcta de escritura, uso y significado Comunicación social Lectura comprensiva Inicio del proceso de escritura Importancia de la duda Dudas y errores ortográficos Lectura, revisión y reescritura de lo escrito Falta de interés por la revisión Espontaneidad en la escritura Espontaneidad, textos poéticos, textos periodísticos | <ul style="list-style-type: none"> Elementos de la comunicación Ruido en la comunicación Ruido en la escritura Escritura: producción de mensajes Diferencia entre mensaje y texto Texto como unidad de información Idea general de un texto Ideas generales y secundarias Niveles de organización de la información textual Texto como sistema Unidades y niveles Importancia de la oración El sentido Definición de oración Identificación de oraciones Oración y párrafo Uso del punto y aparte Verbos conjugados y oraciones Número de verbos por oración | <ul style="list-style-type: none"> Atributos del sujeto Períodos y párrafos Estilos periodísticos Relación o conexión entre los contenidos Sujetos y atributos Uso de la puntuación Uso opcional de los signos Uso del punto y coma Longitud de los enunciados Sentido completo Uso del punto Relación entre las oraciones Uso del punto Finalidad de los signos de puntuación Punto y seguido Punto y aparte Categorización de los usos de los signos Función de los signos Clases de periodismo Uso del punto y coma Reconocimiento de los niveles en la organización textual por parte de los estudiantes Usos de la coma Ejemplos de los | <ul style="list-style-type: none"> Uso de los signos en las canciones Falta de puntuación Razón del uso del punto y seguido Uso apropiado de los signos Ausencia de puntuación en contenidos de Internet Oraciones complementarias Juicio o valoración acerca de su propio proceso Comprensión del sentido Autonomía del texto Ambigüedades y anfibologías La importancia del sentido Relación entre las ideas de un párrafo Oraciones y períodos dentro del párrafo Preguntas que todo escritor se hace cuando escribe Maneras básicas de ordenar la información Definición de relevancia | <ul style="list-style-type: none"> Aspectos macros en el texto Aspectos micro en la revisión Revisión durante la escritura Escritura de noticia Regla de oro de la ortografía Regla derivacional Excepciones a la regla Constantes en la escritura de palabras Confusiones en la escritura de la letras Resistencia al uso del diccionario Escritura como un largo proceso de aprendizaje Cantidad de palabras en una noticia Palabras significativas Autocorrección de los propios ejercicios Revisión ortográfica Uso de la tilde Diccionario electrónico Ventaja del diccionario impreso Acepciones de cada palabra Revisión del | <ul style="list-style-type: none"> Subprocesos asociados a la escritura Inicio de la redacción Invencción, planificación Adecuación Orden de las ideas Pertinencia Revisión de los aspectos gramaticales Concordancia Concordancia temporal Uso del presente en tiempos periodísticos Crónicas de sucesos Manual de estilo Cambios en el tiempo Coevaluación de lo escrito Leer para comprender el sentido Lectura comprensiva Lectura evaluativa Opinión sobre los textos Lectura empática Contenido de una noticia Cuento |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Labor del corrector • Propiedades de los textos • Coherencia, Cohesión y Adecuación. • Definición de adecuación • Adaptarse a la situación y al receptor • Escritura de cartas y oficios • Importancia del proceso antes que el concepto • Definición de coherencia • Paso previo a la escritura • Relación entre momentos de la escritura, procesos y propiedades de los textos • Importancia de la revisión • Importancia de la duda • Lectura de la prensa • Escritura de noticia | <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre oración y no oración • Diferencia entre los distintos niveles sintácticos • Oración como unidad de sentido • Independencia sintáctica y semántica • Cláusula • Oración y uso del punto • El período • Definición y ejemplo de período • Cláusula • Frase • El punto y el sentido • Pronombres relativos • Cláusula y sentido completo • Definición de cláusula • Definición de frase • Definición de período • Identificación de frases, cláusulas, oraciones y períodos | <p>usos de la coma y el punto y coma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos de los signos en los artículos de prensa • Separación de elementos en una enumeración con sus atributos • Separación de oraciones breves y semejantes • Oración consecutiva • Elementos de una enumeración • Coma de elipsis • Aposición • Definición de aposición • Frases incidentales o incisos • Uso de incisos en la prensa • Oraciones causales • Oraciones breves y semejantes • Frases de gerundio y participio • Ejemplo de frase de gerundio • Manual de estilo • Uso del gerundio • Estilos periodísticos | <ul style="list-style-type: none"> • Orden en los textos periodísticos • Texto en rompecabezas • Tipos de ideas • Núcleos de información • Comprensión de lectura • Ideas relacionadas con los núcleos de información • Ideas que no encajan • Sentido de pertinencia de las ideas • Textos malos o buenos • Sentido comunicativo • Evaluación del propio proceso • Omisión de ideas innecesarias | <p>aspecto léxico y semántico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinonimia • Preguntas durante el proceso de revisión • Desarrollo de las ideas • Comprensión del sentido • Coherencia • Tipos de coherencia • Definición de coherencia • Conexión entre ideas • Culminación de la revisión • Continuación de la revisión | <ul style="list-style-type: none"> • Series de televisión • Sujeto que enuncia • Citas y uso de comillas • Estilo directo e indirecto • Tiempo del verbo • Cambio del tiempo verbal en citas directas e indirectas • Propósito de la escritura • Adecuación al propósito • Relectura de lo escrito • Versión preliminar de un texto • Culminación del proceso de escritura • Cambio de actitud con respecto a la escritura • Releer, revisar, corregir, reescribir • Escritura para otros • Texto como intención |
|---|---|--|---|---|---|

Cuadro 3: Síntesis de las categorías identificadas en las entrevistas

| | |
|--|---|
| Uso del lenguaje | <p>Noticia comunitaria Frecuencia Adecuación al receptor Texto periodístico Uso del lenguaje Influir en las personas Comprensión lectora y conocimiento Textos con fines periodísticos, académicos y personales Revisión, lenguaje adecuado, comprensión del sentido</p> |
| Gramática-redacción- texto periodístico | <p>Estructura del texto periodístico y gramatical Gramática y comprensión Gramática: uso de las palabras Comprensión del texto Coherencia y acceso a la información Gramática y coherencia del texto Sentido del mensaje Contenido de la información Coherencia y cohesión</p> |
| Semántica-redacción-texto periodístico | <p>Relación entre recepción de la noticia y lo gramatical, entre significado y veracidad Revisión exhaustiva Aspecto semántico de cada palabra según el usuario (lector) Sentido según el usuario (lector) Uso del diccionario, desconocimiento del significado (creencias) Uso del diccionario, uso de la inferencia</p> |
| Sintaxis-redacción-texto periodístico | <p>Revisión exhaustiva de la sintaxis Cantidad de revisiones, cambios en el orden del texto Revisión Orden, relación y sentido</p> |
| Conocimiento de los Tipos de texto | <p>Conocimiento y aprendizaje nuevo Géneros: Digitales, lingüísticos, periodísticos, literarios y otros. Enseñanza de los géneros en Comunicación social Conocimiento de los géneros a partir de la lectura Géneros textuales Clases de Lenguaje</p> |
| Conocimiento del Género periodístico | <p>Importancia del conocimiento sobre los géneros Estilo de cada género Crónica, noticia y reportaje Estructuras diferentes Relación entre los géneros y la comprensión Encabezado Escogencia de vocabulario según el género Estructura de la noticia Diferencia de cada texto para el receptor Credibilidad</p> |
| Organización del texto periodístico | <p>Relación entre organización y comprensión Jerarquizar Orden/ confusión Orden de los elementos Organización Jerarquía</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Conexión entre párrafos Continuidad lineal Orden del texto periodístico Exigencias del periodismo Sentido Coherencia y cohesión</p> |
| Uso del lenguaje y fines personales | <p>Aprendizaje en la carrera Comunicar ideas personales Habilidad Usos personales de la escritura Desarrollo de la capacidad escritural Diferencias entre oralidad y escritura Mayor dificultad de la escritura Escritura, retroalimentación y comprensión</p> |
| Inicio, desarrollo y cierre del texto | <p>Redacción fluida Corrección ortográfica Orden del texto Disposición de la información necesaria Inicio y desarrollo del texto periodístico Mejoramiento con la práctica Mantener el interés del lector Conclusión del texto Pautas para la redacción Información a incluir Brevedad Escritura de crónica Necesidad de vivenciar los hechos para escribirlos</p> |
| Conceptualizar | <p>Reflexión sobre los conceptos Complicación para exponer ideas o conceptos Reflexión previa Habilidad natural de las personas</p> |
| Argumentar | <p>Sólo por necesidad o imperativo Habilidad/maestría Reflexión profunda Dificultad para la argumentación Experiencia como base para argumentar</p> |
| Ampliar-resumir | <p>Mediación del docente en la escritura Dificultad para ampliar Papel del docente en el aprendizaje Dificultad para resumir Redundancia y ambigüedad Investigar para escribir Necesidad de detallar</p> |
| Diversos puntos de vista | <p>Habilidad Claridad en la exposición Vocabulario adecuado Amplitud de vocabulario Esencia y sentido original diferentes puntos de vista acerca de un asunto Manera personal de escribir Palabras de otros Habilidad a partir del conocimiento de las palabras</p> |

| | |
|---|--|
| Lenguaje y adecuación | Niveles de educación y clases sociales Adecuación al contexto Estilo homogéneo Estilo único Textos dirigidos a niños y jóvenes Identificación del lector con el texto Significado de cada palabra Identificación del lector con el texto. Adecuación Neutralidad del texto Estilo neutro Expresiones correctas y de uso general en el periodismo Adecuación del lenguaje a las situaciones y experiencias |
| Naturalidad o espontaneidad | Adecuación del texto a la situación y al lector Adecuación del texto al género Naturalidad del escritor Equilibrio entre espontaneidad y prudencia Adecuación al contexto Habla espontánea versus escritura menos espontánea Adecuación al grupo social |
| Sentidos figurados y referentes culturales | Aprendizaje con dificultad Conocimiento y uso de sentidos figurados Determinación de los sentidos por la cultura |
| Fines de la escritura | Relación entre la adecuación a los fines de la escritura y la reputación del periodista Adecuación a los fines y a los lectores Consecuencias e influencia en el público (responsabilidad y ética del periodista) Consideración de los propósitos al inicio de la escritura Evaluación de los propósitos al final de la escritura Objetividad como propósito en la escritura periodística |

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA

A continuación, se presenta la interpretación de los conceptos generados a lo largo del estudio, sintetizando las categorías obtenidas en el capítulo anterior y vinculando con los aportes teóricos de los autores que sirven de base a la investigación. Esta información se presenta organizada por tópicos más generales y categorías más específicas.

Aspectos del lenguaje: lo sintáctico, lo semántico y lo ortográfico

Aspectos gramaticales: gramática-redacción-texto periodístico

A juicio de los sujetos que formaron parte de la investigación, el conocimiento gramatical es parte importante de su proceso de escritura. En los cuestionarios señalan, por ejemplo, que sin conceder la debida atención a los aspectos ortográficos, la comprensión del texto elaborado se puede dificultar, es decir, quien escribe debe estar atento a ello para no afectar el sentido. En este orden de ideas, se observó también, durante la fase de ejecución, que los participantes solicitaban al ductor del taller que les aclarara determinados aspectos gramaticales, como por ejemplo lo relacionado con la acentuación.

Asimismo, los sujetos de la investigación tendieron a relacionar lo gramatical con el ejercicio de la escritura de textos periodísticos. Dentro de lo gramatical, abarcan o incluyen aspectos como el uso de las palabras (refiriéndose, en este caso, a la corrección semántica). También vincularon lo gramatical con la cohesión y la coherencia, atribuyendo a la gramática un rol importante en dicha coherencia. A pesar de mencionar y atribuirle la importancia que tiene, se verificó que durante la fase de ejecución, no esta conexión tan importante, dejándolo en un segundo plano.

Por otra parte, al momento de realizar actividades durante la fase de ejecución, en ningún momento demostraron gran interés en lo que a la revisión de los aspectos gramaticales se refiere. Al leer sus propios textos, no destacaron o identificaron algún problema relacionado con la gramática; además, al evaluar los de sus compañeros, básicamente hicieron una lectura general, más atenta a los contenidos expresados que a la forma, limitándose a señalar aspectos como: el texto es interesante o entretenido. De esta manera demostraron que dejan en segundo plano lo gramatical al momento de leer, a pesar de señalar con anterioridad que sí era muy importante.

Sintaxis-redacción-texto periodístico

De acuerdo a los aspectos gramaticales en la redacción (uso correcto de las conjunciones, pronombres relativos, interrogativos y exclamativos, adverbios, entre otros), los participantes hicieron alusión en las respuestas del cuestionario a la sintaxis, o más exactamente, a la revisión de la sintaxis dentro del texto periodístico, ya que de ello depende su productividad y el alcance que obtengan en sus receptores respondiendo afirmativamente, incluso exhaustivamente, este aspecto, aunque sin especificar, acerca de lo que hacen. De igual forma refirieron a la relación entre el orden (o lo sintáctico) y el sentido de lo escrito. Una de las muchachas señaló que al momento de revisar la sintaxis solía realizar cambios importantes en el orden del texto y agregar ideas irrelevantes que daban soporte a lo escrito.

Con respecto a la sintaxis, durante la fase de ejecución, los alumnos evidenciaron que reconocen la relación entre orden y sentido, y fueron capaces de organizar informaciones, atendiendo a la estructura no sólo de la oración sino del período y el párrafo, es decir, establecieron relaciones entre los elementos de los enunciados oracionales, entre oraciones, entre párrafos, en los diversos niveles de la organización textual.

Semántica-redacción-texto periodístico

De los aspectos vinculados con la gramática, el más enfatizado, al momento de responder los cuestionarios, fue lo semántico. Al respecto, se destacó la relación entre recepción de la noticia y lo semántico, traducida como una relación entre significado y veracidad. La exactitud semántica, la capacidad del escritor (en este caso periodista) de usar la palabra que corresponda, la del significado más apropiado, determinaría una recepción positiva de la noticia, en términos de credibilidad o fiabilidad.

Es por esto, que se debe hacer una revisión exhaustiva de la semántica al momento de releer el texto, incluso afirmaron que siempre lo hacían, tratando de adecuar las palabras no sólo al sentido de lo que se escribe, sino pensando en el significado que se puede atribuir cada palabra según el usuario (lector). Sin embargo, a pesar de mostrar esta actitud favorable en los cuestionarios, la situación durante la fase de ejecución evidenció algunas actitudes contradictorias, igualmente al uso del diccionario, mostrando cierta resistencia a hacer una revisión del significado de cada palabra, asegurando que era demasiado extenso este proceso o que restaba espontaneidad y naturalidad a la expresión.

Géneros

Competencia discursiva

Como se recordará, se definió competencia discursiva a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y textuales a los fines de lograr un texto elaborado según las formas de un determinado tipo de texto. En suma, la competencia discursiva es el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a las personas producir e interpretar textos tomando en consideración los rasgos y características propias de los distintos géneros.

Con respecto a esto, se pudo observar durante el desarrollo de las actividades que tuvieron lugar en la presente investigación, que los participantes tienen un alto grado de conciencia sobre los géneros periodísticos, particularmente desarrollado y consolidado a lo largo de sus clases, según señalaron tanto en la fase de ejecución como en las respuestas de los cuestionarios. Esto les permitió identificar con claridad qué clase de texto estaban escribiendo y adecuarlo, qué van a redactar y cómo van a redactarlo, según el género y según el contexto.

De ahí que, las actividades desarrolladas con los sujetos se relacionaron principalmente con los géneros periodísticos, porque así lo exige su profesión. Ahora bien, de estos géneros con los que se trabajó durante la fase de ejecución y a los que se hizo referencia en el cuestionario fueron principalmente los informativos: noticia y reportaje fundamentalmente.

Conocimiento de los Tipos de texto

Con respecto al conocimiento de los diversos tipos de textos, los estudiantes manifestaron en las actividades desarrolladas y en el cuestionario que conocen y manejan estas nociones en torno a los tipos de texto. Es decir, reconocen que es un aprendizaje a largo plazo, es un proceso que toma tiempo, y que a razón del mismo aprenden y consolidan cada día.

En otras palabras, puntualizaron que este conocimiento les es impartido como parte esencial de la enseñanza de los géneros en la Escuela de Comunicación Social en sus diferentes cátedras, tales como Periodismo y Lengua y Comunicación; igualmente, manifestaron que han establecido conocimiento a partir de las lecturas que realizan, ya sea por cuenta propia o a manera de asignación dentro de las actividades para las materias que cursan. De hecho, al momento de realizar las actividades durante la fase de ejecución, cuando se les asignaba escribir o leer algún

texto, no hicieron preguntas o plantearon dudas con respecto a la clasificación de los tipos de textos.

Entre los géneros a los que se refirieron, hablaron de textos: digitales, periodísticos, literarios y otros. Esto es de gran importancia, ya que se establece una diferencia entre los textos que se escriben en otros soportes o que se usan para otros fines, es decir, los literarios (libros), periodísticos (informativos, ya sean impresos o digitales) y digitales, que son los producidos con otros fines o para otros usos, a través de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Conocimiento del Género periodístico

En relación con el tema periodístico, o más bien, con el conocimiento y habilidad de los géneros periodísticos de los sujetos que formaron parte de la investigación declararon que es muy importante la noción que se tenga, y no sólo conocer sino discernir al momento de redactar una noticia. De modo que, se puede decir que hay metacognición por parte del estudiantado con respecto a la redacción de los géneros periodísticos.

Entre los géneros periodísticos que mencionaron, se encuentran la crónica, la noticia y el reportaje. Sobre este punto, los participantes destacaron tópicos tales como el estilo que posee cada género, la escogencia de vocabulario de acuerdo con el mismo, así como el reconocimiento de la estructura, por ejemplo, de la noticia, sus secciones (entre éstas el encabezado).

Adicionalmente, refirieron que existe una diferencia de cada tipo de texto periodístico de acuerdo al receptor y que existe una relación entre los géneros y la comprensión, ya que cada tipo de texto va dirigido a un lector, según afirman en sus respuestas al cuestionario.

Construcción del texto

Inicio, desarrollo y cierre del texto

Con respecto al proceso de redacción en líneas generales, los participantes mostraron durante las actividades, y así lo reiteraron en las respuestas del cuestionario, que la fluidez en la redacción no constituye un problema para ellos. Por lo menos en lo que pudo apreciarse durante los ejercicios desarrollados, comenzaban a escribir y terminaban los textos con rapidez, pero la dificultad que presentaron fue al momento de la conclusión; les pareció muy complejo, aun conociendo la importancia para poder mantener la unidad o coherencia del texto.

Se debe agregar que, se mostraron un poco dudosos al momento de revisar lo escrito, en el sentido que no abordaban de inmediato esta tarea, tendiendo a eludirla y demostrando poco interés, incluso considerando que no es tan importante. Una de las participantes manifestó, al respecto, que era capaz de redactar con fluidez hasta el momento en que le correspondía hacer la revisión de la corrección ortográfica y la sustitución de palabras por algunos pronombres y adverbios. De esto se infiere que hacen una separación dentro del proceso, puesto que no consideran que la revisión sea propiamente parte de la redacción. Es decir, la redacción es un proceso, la revisión otro. La revisión es lo que ocurre después de la redacción, no forman parte del mismo asunto o no lo llaman del mismo modo.

Por lo que refiere a lo anterior, algunos estudiantes destacaron, en las respuestas al cuestionario, que parte de este proceso está íntimamente relacionado con observar y mantener el orden del texto, no limitándose entonces a lo tradicional, que sería la ortografía, acentuación o puntuación. De acuerdo con lo evidenciado en las actividades desarrolladas durante la fase de ejecución y de lo deducido a partir del análisis del cuestionario, se puede decir que los participantes concedieron mayor atención a la fase de producción en el proceso de escritura, esto significa que no planifican ni revisan sus producciones.

Producción de textos escritos

Tal como se señaló en las Bases Teóricas, Barrera y Fracca (1999) se refieren a la escritura como un proceso psicolingüístico, ya que la producción de un texto depende de que la persona ponga en funcionamiento una serie de capacidades referidas tanto al conocimiento del sistema lingüístico como a su conocimiento del mundo (lo cognoscitivo) y las propias capacidades comunicativas, que son las que facilitan o posibilitan el establecimiento de relaciones entre el texto y su contexto, o mejor dicho, la adecuación del uno al otro.

En el marco de las actividades desarrolladas durante la fase de ejecución, las reflexiones de parte de los participantes estuvieron orientadas hacia lo lingüístico-gramatical, a lo cual hicieron alusión en el aparte anterior de esta teorización; y también en torno a lo comunicativo y cognitivo.

Organización y producción del texto periodístico

Un aspecto que consideraron importante en la escritura de textos periodísticos fue lo relacionado con la información, lo que se debe incluir en el texto al momento de escribir, al redactar una noticia es importante disponer de toda la información veraz, y construir el texto a partir de la observación. Sin embargo, dada la brevedad de estos, en algunas ocasiones se hizo necesario dejar de lado ciertos detalles. Sobre este punto, sobre la brevedad, expresaron durante las jornadas de trabajo que debe existir una extensión de 500 palabras.

En la escritura del texto periodístico, los participantes refirieron que a menudo, ya se tenían pautas para la redacción; razón por la cual siguen un orden y pueden tener un margen de seguridad para mantenerse. En tal sentido, frases como *estructura de la noticia* se mencionaron frecuentemente en las actividades y en el cuestionario, para referirse a la organización de esta clase de texto.

Además, al referir el orden del texto, hablaron a menudo de la jerarquía de la información o de la jerarquización de los contenidos, siguiendo al pie de la letra lo que les inculcan en las clases de periodismo (exigencias de la carrera), y respetando estructuras preestablecidas para dichos textos. En tal sentido, se habló del orden de los elementos, aludiendo a lo que debe ser el inicio y el cierre de la noticia, en el cual se debe respetar el orden del texto periodístico para evitar la confusión.

En la misma disposición, expresaron la importancia de la conexión entre párrafos y de la continuidad de las ideas, relacionada con la coherencia, como elementos que forman parte del sentido o que permite construir el sentido, así como de la coherencia y la cohesión, al utilizar los conectores, como parte importante de la construcción del texto periodístico.

Habilidades y competencias

Competencia lingüística y sociolingüística

El concepto de competencia, como se explicó en las Bases Teóricas de la presente investigación, se refiere tanto a las capacidades y/o habilidades de los individuos y a las formas de utilizarlas en la realización de diversas tareas. Particularmente, la competencia lingüística es la capacidad para producir y comprender en una dinámica comunicativa la producción e interpretación de mensajes con sentido en un contexto (Chomsky, 1970).

Ahora bien, en el proceso de escritura los sujetos participantes de la investigación pusieron en funcionamiento competencias lingüísticas, referidas a:

- Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos; sobre todo el conocimiento de los tipos de textos y convenciones de los géneros, particularmente los periodísticos.
- Habilidades para usar dichos conocimientos contextualmente, tanto en las actividades desarrolladas durante la fase de ejecución como en otras

situaciones (en sus clases de periodismo, por ejemplo), según señalaron en los cuestionarios realizados.

En cuanto a la competencia sociolingüística, puede ser entendida como la capacidad para producir y entender adecuadamente expresiones en diferentes situaciones y/o contextos de uso, atendiendo factores como la cultura, la situación, así como la relación que existe entre los hablantes, las normas y convenciones que regulan las situaciones, entre otras. Al respecto, en las respuestas al cuestionario hablaron de las diferencias entre los registros de habla (mayor o menor formalidad); mayor o menor grado de naturalidad o espontaneidad; habilidad para interpretar los sentidos figurados y la presencia de referentes culturales en la comunicación (Bachman, 1990).

Conceptualizar

Como parte de las competencias comunicativas y lingüísticas, de acuerdo con lo que se expuso en las bases teóricas, se discutió y reflexionó sobre ciertas habilidades asociadas con la producción de textos escritos, por ejemplo sobre la elaboración o exposición de conceptos. Al respecto, los participantes, en su mayoría, manifestaron que les resulta complicado exponer ideas o conceptos elaborados. Aunque algunos afirman en su ejecución, tras una reflexión previa. Para ellos, esta es una habilidad natural de las personas.

Es importante señalar que, para los participantes, la mayoría de los textos producidos, tanto los que escriben durante sus actividades académicas cotidianas como los que hicieron en la fase de ejecución de la presente investigación, son textos periodísticos, noticiosos o informativos, que muchas veces no demandan una discusión elaborada de conceptos sino una exposición lo más clara y sencilla posible de los hechos, o al menos esto es lo que les informan los profesores de sus asignaturas a lo largo de su formación como Comunicadores Sociales.

Argumentar

Otra habilidad de la cual se habló, fue la capacidad argumentativa, manifestaron que se les resulta difícil, ya que requiere de mucha reflexión y de cierta maestría, o tener conocimientos para objetar lo referido. Algunos reconocieron que lo hacen, pero sólo al exigírselos.

Prosiguiendo con el análisis, dentro de los textos periodísticos, existen los llamados géneros de opinión, mencionado en las Bases Teóricas de este trabajo; aunque se puede inferir, de las palabras de los sujetos, que la noticia o los géneros informativos son los que más frecuentemente practican dentro de su proceso de formación como comunicadores sociales.

Ampliar-resumir

De igual manera con respecto a esta temática ampliar o resumir un texto, se reflexionó. La mayoría de los participantes considera que es más difícil ampliar que resumir, ya que la necesidad de detallar requiere de investigar para poder escribir con más precisión. Tienen más práctica para resumir un texto que ampliando, acatando las sugerencias de sus profesores y guiándose por los manuales de estilo, de los cuales indicaron en reiteradas oportunidades.

Es de considerar que dijeron tener una mediana habilidad para añadir detalles en un texto, gracias a la mediación de sus docentes en el proceso de escritura, principalmente los profesores de periodismo; en este sentido, el papel del docente en este aprendizaje se destaca como una categoría emergente, no considerada al inicio del estudio.

Diversos puntos de vista

De acuerdo a las respuestas de los cuestionarios, se reflexionó referente a la habilidad de exponer las situaciones desde distintos puntos de vista en la redacción. Los integrantes consideraron los siguientes: tener la claridad en la exposición, un

vocabulario adecuado o una amplitud, la esencia y el sentido original de lo que se escribe. Así que, se puede afirmar que para ellos esta es una habilidad lingüística, que se mejora con la práctica y con el tiempo.

Por otra parte, los estudiantes de Comunicación Social que participaron de esta investigación razonaron que es muy difícil exponer la situación desde diferentes puntos de vista acerca de un asunto en específico, ya que cada persona tiene su manera de escribir o de hablar. Cada quien es autónomo de sus producciones, de acuerdo a los lineamientos sintácticos y gramaticales, cada quien es autóctono. De lo cual se dedujo que en sus concepciones, el proceso de escritura es algo personal e intransferible.

Lenguaje y estilo

El lenguaje o diversidad y particularidad de formas y maneras de cómo el hombre ha buscado a través del tiempo para poder transmitir sus mensajes, cómo se las ha ingeniado para llegar a las masas humanas y que este mensaje perdure y traspase los límites entre los diferentes pueblos a lo largo de las épocas existentes en la historia, es y sigue siendo la mejor forma de comunicación existente. Por su parte el estilo, es considerado a la forma de cómo y para quién se escribe, es la capacidad que posee la persona de plasmar sus ideas en cualquier soporte convencional o no convencional y que estas sean entendibles al momento de leerlas. El estilo caracteriza al escritor.

Lenguaje y adecuación

Con respecto al uso del lenguaje en los textos periodísticos se discutieron dos tópicos. En primer lugar, el abordaje del tema del tipo de texto que se redacta, pues a su juicio, tal como lo manifestaron en la fase de ejecución, los textos periodísticos tienen una manera particular, según ellos han aprendido al leer los ya nombrados manuales de estilo. Así, establecen una diferencia entre lo que es la escritura con fines periodísticos, literarios, académicos y personales.

De igual forma, la importancia que tiene la adecuación a los receptores o al contexto, aunque esta adecuación, según sus opiniones debe poseer a lo que llaman niveles de educación y estratos sociales, así como también las edades de las personas, pues no es lo mismo escribir para niños y jóvenes, que para adultos. Según los protagonistas consideraron que gracias a esta adecuación del lenguaje, se logra la identificación del lector con el texto y se gana la credibilidad o por lo menos la empatía.

Para que exista esta adecuación, es importante que haya un proceso de revisión, donde se tome en cuenta si el lenguaje estuvo acorde y si se comprendió el sentido de del discurso escrito. Es importante señalar que, esto último es una reflexión que surge a partir de la realización de las actividades desarrolladas en la fase de ejecución del presente proyecto.

Naturalidad o espontaneidad

A diferencia de lo que se discutió en el aparte anterior, un grupo de participantes consideró que el estilo de los textos periodísticos debe ser homogéneo, incluso hablaron de un estilo único, que dependería más de la clase de texto, o de la línea editorial de la publicación que del público al cual va dirigido. En este sentido, explicaron que debe haber neutralidad en el texto prefiriendo, en la medida de lo posible, las expresiones correctas y de uso general en el periodismo, adecuando más bien el lenguaje a las situaciones y experiencias descritas. En concordancia con esto, la adecuación del texto al género implica la naturalidad del escritor, relacionada con la espontaneidad y la prudencia.

Fines de la escritura

El conocimiento, o mejor dicho, la atención que se concede a los fines de la escritura, o al para qué de los textos, tiene que ver con la competencia pragmática. Según se definió en las Bases Teóricas, esta competencia atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes las

relaciones que se dan entre el sistema de la lengua y los distintos sistemas de uso que tienen los interlocutores en sus contextos de comunicación.

Fines comunicativos

En relación con dichos fines, se habló de que el uso del lenguaje periodístico está orientado a influir en las personas, en un sentido positivo, para lo cual es importante mantener el interés del lector y adecuación los fines de este proceso de escritura a los fines y necesidades de los lectores. Es oportuno recordar que, tratándose de estudiantes de Comunicación Social, su visión del texto escrito tiende más al sistema de fines públicos o comunes. En tal sentido, durante la fase de ejecución de las actividades se definió a menudo la escritura como una forma de comunicación.

Posteriormente, se señaló de la relación entre la adecuación a los fines de la escritura y la reputación del periodista, donde se toma como un punto importante la objetividad como propósito en la escritura periodística. Es decir, la objetividad sería tanto un rasgo del estilo del lenguaje como un fin que se persigue: se escribe de manera objetiva para buscar la veracidad; es medio y es fin, el periodista debe considerar las consecuencias de su influencia en el público (responsabilidad y ética del periodista). También consideraron los propósitos que se buscan al redactar, tanto al inicio, la evaluación de los mismos y al final de la escritura y aplicarlo en el proceso de revisión.

Fines personales

En buena medida, también se reflexionó acerca de la escritura como medio para comunicar ideas personales, esto es, el sistema de usos personales de la escritura (reflexión, opinión, subjetividad, afectividad, entre otros). Sin embargo, no es lo más frecuente, ya que su formación siempre les orienta hacia la visión del texto como un fenómeno público, de lo cual se habló antes.

Aprendizaje de la escritura

Un último punto a considerar, estuvo relacionado con el aprendizaje de la escritura, en el cual atribuyeron una mayor dificultad, en comparación con el habla. Al aludir a este proceso de aprendizaje, siempre estuvieron presentes términos como *habilidad*, *aprendizaje durante la carrera* y *acción docente*, de lo cual ya se había citado antes.

En líneas generales, consideraron que sí es posible el desarrollo de la *capacidad escritural* (este fue el término que emplearon para referirse a su proceso de escritura), lo asumieron como una potencialidad antes que una habilidad en uso; señalaron que para que esto ocurra se requiere de la retroalimentación, a partir de la comprensión que le brinde el lector a quien va dirigido el texto, en este sentido estará a cargo de sus docentes para mejorarlo.

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación surgió con el propósito de potenciar las competencias comunicativas en la producción de textos escritos de los estudiantes del III semestre de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad “Arturo Michelena”, ubicada en San Diego, estado Carabobo, ante la necesidad manifestada por los jóvenes universitarios de mejorar el proceso de escritura en sus producciones de los diversos géneros periodísticos. Esta situación se dio debido a los resultados deficientes en las diversas situaciones de producción de textos, carentes de sintaxis, de coherencia y cohesión en sus párrafos, por parte de los individuos (imitaban su estructura, paráfrasis). Por lo tanto, se puede decir que la investigación más que un punto de partida fue una consecuencia: una consecuencia expresada por los sujetos, durante las clases que dicto como profesora de las cátedras de Lenguaje y Comunicación y Morfosintaxis, en la ya mencionada casa de estudio.

En repetidas ocasiones los estudiantes (algunos, porque sería utópico decir que son todos; aunque esto fuera lo ideal), se acercaban y preguntaban qué podían y cómo podían hacer para mejorar su proceso de escritura, ya que entendían que era trascendental, dada la naturaleza de su carrera. Y esta urgencia, no sólo la han sentido como estudiantes (ya que cualquier especialidad amerita la producción escrita), sino también para su futuro como profesionales: un Comunicador Social es, fundamentalmente, alguien que utiliza la lengua con propiedad, ya sea de manera oral o escrita.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación se partió, tal como se dijo al inicio, de la necesidad de diseñar y aplicar estrategias para potenciar las competencias comunicativas en la producción textos escritos por parte de estos estudiantes universitarios, quienes tienen unas características particulares, ya que están bastante familiarizados con algunos aspectos de la textualidad. La circunstancia nos puso en contacto con quien sería mi tutor y quien fungió como facilitador del taller que se desarrolló durante la fase de ejecución.

Las estrategias estuvieron básicamente orientadas a la lectura de textos periodísticos, con miras a la identificación y análisis de ciertos tópicos asociados a la producción textual (por ejemplo, el orden de los elementos en la exposición). El desarrollo de estas actividades permitió a la investigadora analizar cuáles competencias comunicativas activan los estudiantes universitarios para la producción de textos escritos y a los estudiantes reflexionar, conjuntamente con la profesora, en torno a la importancia de dichas competencias en el proceso de producción de textos escritos.

Al respecto, puede decirse que los participantes tienen gran claridad en lo que refiere a temas, tales como la importancia de la adecuación del texto al contexto o al receptor, las particularidades que distinguen a cada género periodístico y la escogencia de las palabras adecuadas, que son la base de un aspecto que ellos consideran fundamental en este tipo de texto: la credibilidad y objetividad. Sin embargo, se considera que todavía hay situaciones que pueden y deben consolidar en su proceso de escritura, tales como: la capacidad para evaluar sus propios textos en función del propósito de escritura.

De igual forma y de acuerdo con lo discutido durante las jornadas del taller, según las respuestas dadas al cuestionario, los participantes señalaron que el conocimiento gramatical es parte importante del proceso de escritura y que, por ello mismo, deben atenderlo a la hora de revisar sus textos; no obstante, en lo que se pudo observar, estos, no fueron demasiado acuciosos sobre este particular. O por lo menos no es lo que destacan al momento de discutir sobre un texto periodístico, ya que prestan más atención a los elementos de estilo o al impacto que produce la lectura de dicho texto. Se pudo observar en el progreso de este proceso, que la mayor parte de la tarea de corrección gramatical se la concedieron a los correctores automáticos, tanto de los procesadores de palabra, como de los teléfonos inteligentes (ignoraron el uso del diccionario). Aunque este sería tema de otra posible investigación.

En el mismo orden de ideas con el tema de la revisión, un aspecto que sí observaron y que para ellos fue de mucha importancia, tuvo que ver con la superestructura y macroestructura del texto. Con relación al primero, es fundamental para ellos que un texto periodístico se parezca lo más posible al modelo que han internalizado o construido a partir de sus clases (noticia, artículo, crónica) o a partir de la lectura de diversos manuales de estilo; en concordancia con ello, también la estructura general de la exposición debe seguir el orden prefijado, de acuerdo con ese modelo textual ideal.

En líneas generales, puede decirse que se logró la meta inicial de la investigación, la cual fue, como se mencionó, potenciar las competencias comunicativas de dichos estudiantes. Esto, no significa necesariamente que ya sean unos escritores de oficio, pero sí se puede afirmar que han internalizado y cambiado su manera de pensar con respecto hacia lo escritural, sobre todo hacia lo que producen, es decir, concienciaron que el texto producido debe ser escrito y reescrito, que no es sólo lo gramatical el factor más importante; sino también la coherencia, la cohesión, en otras palabras, la concatenación de ideas aunado al uso correcto de la conjugación de los verbos para concretar una correcta sintaxis en las proposiciones, esto les va a garantizar una mejor utilización de la más importante invención humana y la más difícil de dominar, como lo es: la escritura.

REFERENCIAS

- Alcón, E. (1996). “Desarrollo de la competencia discursiva oral desde una perspectiva metodológica de autoaprendizaje”, en Cantero, F. y otros (1996). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona-España: Servei de publicacions.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, F. (2004). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- Barrera, L. y Fraca de B, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del Español II*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona-España: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir*. Barcelona-España: Planeta.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción*. México: McGraw-Hill.
- Eurydice (2002). *Las competencias claves. Un concepto de expansión dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Documento en línea. Disponible en: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave\(EURIDYCE\).pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WEBicec/docs/pcb/competencias_clave(EURIDYCE).pdf). Fecha de consulta: 13-09-2015.
- Ferreiro, E. (1997). “Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar”, en *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En Rodríguez, M.E. (s/f). *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- García, G. y Gutiérrez, L. (2005). *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

- Gomis, L. (2008). *Teoría de los géneros periodísticos*. Barcelona-España: Editorial UOC.
- Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47
- Iribarren, I. (2005). *Ortografía española*. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona-España: Grao.
- Martínez, P. (1992). *Procesos mentales y cognitivismo*. Revista de Filosofía. Número 7, pp. 143-159. Madrid, España.
- Martínez Ruiz, H. (2012). *Metodología de la investigación*. México: CENGAGE.
- MEC (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Barcelona-España: Universitat de Barcelona.
- Omaña, Y. (2003) *La metacognición como herramienta efectiva en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos en estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo*. Universidad de Carabobo. Tesis de Maestría.
- Peñaranda, R. (2000). *Géneros periodísticos. ¿Qué son y para qué sirven?* Documento en línea. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/pd/sites/perio.unlp.edu.ar/pd/files>. Fecha de consulta: 07-05-2016.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao-España: Universidad de Deusto.
- Ruvalcaba (2003). *Desarrollo de habilidades de comunicación escrita en estudiantes de tercer año de secundaria y tercero de preparatoria*. Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Guadalajara. México.

- Sánchez (2005). *Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto*. Revista de Filología y Lingüística XXXI (1). Pp. 267-295.
- Tallaferro, M. (2013). *Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos*. Universidad de Carabobo. Tesis de Maestría.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. En Centro Virtual Cervantes (2014). *Competencia sociocultural*. Documento en línea. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm. Fecha de consulta: 24-11-2014.
- Villalobos (2002). *El taller de escritura*. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.