

**COMPETENCIA TEXTUAL Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN LOS
TRABAJOS DE GRADO DE LOS ESTUDIANTES DE LA
MENCIÓN LENGUA Y LITERATURA, FACE-UC**

Textual competence and written production in final thesis from under graduated students of the department of language and literature of the University of Carabobo

Yilmar Campbell¹

Laura Chirinos²

Omaira Pacheco³

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo,
Estado Carabobo, Venezuela

^{2,3} Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo,
Estado Carabobo, Venezuela.

Correo-e: ¹yilmar01@hotmail.com, ²nobianka@gmail.com, ³pachecooj67@hotmail.com

Resumen

El siguiente estudio tuvo como objetivo interpretar la competencia textual en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Epistemológicamente se apoya en los aportes de Bachman (1990), Canale (1983), y Lomas (2006, 2014). Se rige por un discurso cualitativo, paradigma interpretativo y por el método de investigación hermenéutico (Gadamer, 1998). Los sujetos clave fueron tres cursantes de la asignatura Trabajo Especial de Grado de la mención citada. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por las muestras de escritura de los referidos trabajos. Los hallazgos reflejan la insuficiencia de la competencia textual para elaborar un discurso académicamente aceptable, en términos de coherencia y cohesión. De igual manera, se comprende que esta competencia constituye un eje primordial para desplegar el conocimiento que tiene el escritor de la lengua. En ella se condensan otro tipo de competencias: lingüístico-gramaticales, sociolingüísticas y pragmáticas.

Palabras clave: competencia textual, producción escrita, coherencia, cohesión.

Abstract

The following study had as a goal to interpret the textual competence in the degree works of the students of the Language and Literature mention, of the Faculty of Education Sciences of the University of Carabobo. Epistemologically it is based on the contributions of Bachman (1990), Canale (1983), and Lomas (2006, 2014). It is governed by a qualitative discourse, interpretative paradigm and by the method of hermeneutical research (Gadamer, 1998). The key subjects were three students of the Subject Special Work Degree of the aforementioned mention. The units of analysis were made up of the writing samples of the aforementioned works. The findings reflect the inadequacy of textual competence to develop an academically acceptable discourse, in terms of coherence and cohesion. In the same way, it is understood that this competence constitutes a primordial axis to display the knowledge that the writer of the language has. It condenses other types of competences: linguistic-grammatical, sociolinguistic and pragmatic.

Keywords: textual competence, written production, coherence, cohesion.

Recibido: 25/03/2017

Aprobado: 01/04/2017

Publicado: 07/08/2017

Introducción

Desde la perspectiva de esta investigación se pondera el papel de la competencia textual para favorecer el proceso de aprendizaje, la generación, transmisión y transformación del conocimiento, la interacción y la convivencia entre las personas, el intercambio de información, el ingreso al mundo de las relaciones humanas y la construcción o deconstrucción de los vínculos personales; de allí su importancia para la vida académica universitaria.

Tal competencia, referida al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos, resulta fundamental para los estudiantes del nivel superior. Una gran cantidad de actividades en la universidad se relacionan, bien con la lectura, bien con la escritura de todo tipo de textos. Además, el texto escrito es el elegido por la cultura para ser el depositario de sus conocimientos, y buena parte del desempeño de los educandos está altamente imbricado con las habilidades en lengua impresa.

El presente documento, entonces, describe el proceso investigativo desarrollado en torno de la competencia textual de los cursantes de la asignatura Trabajo Especial de Grado, de la mención Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Abordaje del problema

En teoría, la escuela promueve la formación de un hablante/oyente altamente capacitado en los usos de la palabra, tanto oral como escrita, apto para entender textos impresos de diversa naturaleza e, igualmente, para producirlos con una determinada intencionalidad y ajustados a un contexto de realización. Lo anterior exige generar la competencia textual, entendida por Lomas

(2006) como el conjunto de “...conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia” (p. 118). Por tal razón, una educación de la palabra debe centrar su atención en fomentar dicha competencia en los aprendientes, al ser la garante de un desempeño eficiente, de acuerdo con las condiciones en las cuales se desarrolla la producción lingüística.

En una situación ideal de interacción social, un hablante/oyente o lector/escritor competente despliega un conocimiento para la producción de textos coherentes siguiendo las reglas establecidas por la lengua en uso, y además ajustándose al contexto sociocultural donde se desarrolla el encuentro comunicativo. Sin embargo, la realidad es otra. Este prototipo idealizado del desarrollo de competencias comunicativa y textual no es tal. Las evidencias señalan lo siguiente: los estudiantes no demuestran un apropiado dominio de la lengua ni a nivel de producción ni de comprensión textual. Valga, en este sentido, lo expresado por Corredor (2011):

...muchos estudiantes presentan un conocimiento inadecuado respecto de las lides escriturales las cuales se pueden constituir en un obstáculo para tener un buen desempeño en la vida personal, académica y profesional.(...) Elaborar un escrito, por ejemplo, les suele traer tantas complicaciones que lo mejor es buscar cualquier otra alternativa para evitar poner por escrito sus ideas... (p.127).

Detrás de las palabras citadas se esconde la convicción de innumerables educadores quienes certifican su veracidad; además, se duda de los conocimientos en lengua escrita de los discentes en el subsistema de educación universitaria.

Para efectos de este estudio, la competencia comunicativa constituye la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; implica el conocimiento de un conjunto de reglas, dentro de las cuales se incluyen tanto las de la gramática (y las de otros niveles lingüísticos: léxico, fonético, semántico) como las reglas de uso de la lengua. Incorpora adicionalmente el dominio integral de saberes, destrezas y estrategias de interacción propias del contexto sociocultural donde tiene lugar el intercambio comunicativo.

Visto todo desde esta definición se está hablando de una complejísima red de dimensiones interaccionales, cuyos alcances finales están fuera del ámbito de este trabajo. De hecho, la construcción teórica del concepto en cuestión incorpora la identificación de subcompetencias específicas integradas a ella, y por eso se habla de subcompetencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas o textuales (Lomas, 2014). Por lo mismo, el proceso indagatorio que nos ocupa se limita a la competencia discursiva o textual, la cual "...va más allá de la construcción de frases y se refiere a la capacidad para producir e interpretar textos orales o escritos" (Fernández, 2002, p.15).

Es en la competencia textual donde se observan las inadecuaciones en el uso de la lengua escrita, en particular en la producción de textos académicos. En consecuencia, el presente estudio tuvo como propósito general interpretar la competencia textual en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Para ello se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Seleccionar muestras escritas en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

2. Elaborar una matriz con los aspectos caracterizadores de la competencia textual: cohesión y coherencia de los textos (trabajos de grado) de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
3. Describir la competencia textual en términos de cohesión y coherencia de los textos (trabajos de grado) de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Por todo lo explicitado surgen las siguientes interrogantes orientadoras de este trabajo: ¿cómo se interpreta la competencia textual de los estudiantes de la asignatura Trabajo de Grado de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo? ¿Cómo se manifiesta en los trabajos de grado la competencia textual en términos de cohesión y coherencia?

Justificación e importancia de la investigación

Este trabajo podría resultar de utilidad desde el punto de vista de la *relevancia sociocultural* la cual se impone porque en los tiempos actuales, signados por la abrumadora cantidad de información escrita, es imposible pensar en personas con pocas competencias para comprender o interpretar y mucho menos para redactar/escribir textos. Al ser la competencia textual el soporte de la vida en sociedad, la importancia sociocultural de este trabajo se entiende como inmejorable: si no existe una interacción comunicativa no es posible la integración social. Esta frase destaca la centralidad de dicha competencia como uno de los componentes fundamentales del comportamiento social.

Referentes investigativos

Entre las investigaciones que han estudiado este complejo proceso puede mencionarse, a nivel internacional, la de Rico y Níkleva (2016), quienes desarrollaron un trabajo titulado: *Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria*. La propuesta consistió en detectar y clasificar las carencias de naturaleza lingüístico-cognitivas presentadas en las producciones escritas de los estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, España. Se enmarca en un estudio empírico-analítico de corte descriptivo. Los hallazgos arrojaron debilidades en la escritura de naturaleza fonológica, morfológica, sintáctica, léxica, semántica, ortográfica y del discurso. Este trabajo representa un aporte epistemológico para la investigación descrita, pues ambas coinciden en su fenómeno de investigación (la competencia discursiva escrita) de docentes en formación.

En el contexto nacional, Villasmil y Fuenmayor (2013) abordaron el *Análisis de la producción escrita de estudiantes universitarios desde la perspectiva de un modelo lingüístico y un modelo cognitivo*. Su objetivo consistió en analizar la producción de textos escritos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística y cognitiva. Los sujetos clave fueron 35 cursantes de la mención matemática y física, de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Los modelos de Van Dijk y Kintsch (1983) y Lacon y Ortega (2003) orientaron el análisis de la información en función de aspectos tales como coherencia y cohesión del texto, estados motivacionales, relación tema-texto, superestructura del texto expositivo, microestructura y macroestructura semántica.

Los hallazgos dan cuenta de la escasa construcción del conocimiento recibido por los estudiantes universitarios en los niveles básicos de escolaridad, la cual no contribuye a desarrollar una competencia lingüística adecuada a su posterior nivel académico y, por ende, una sólida competencia léxico-textual.

Este estudio guarda estrecha relación metodológica con el aquí bosquejado: tanto la producción escrita como algunos aspectos de la competencia textual (cohesión y coherencia) constituyen el centro de interés de las dos propuestas. Además, ofrece un formato de análisis de las dimensiones lingüísticas arriba mencionadas.

Fundamentación teórica

Los constructos teóricos *competencia y subcompetencias comunicativas* son desglosados a continuación, dada su imbricación con la presente investigación.

La competencia textual

Según Bachman (1990), la competencia textual “...incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica” (pp. 111-112). A esta competencia también se le conoce como discursiva (Canale, 1983). Ella es fundamental para proveer al usuario de la lengua del saber necesario para organizar y plasmar las ideas de manera coherente en el texto; además, conforma uno de los subcomponentes de la denominada competencia comunicativa planteada por Gumperz y Hymes (1964).

Esta última competencia es definida por Lomas (2006) como “...capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos”. (p.116)

La competencia comunicativa se puede interpretar como una macrocompetencia englobadora de cuatro subcompetencias: competencia lingüística o gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia textual. Para los efectos aquí señalados, la *competencia textual o discursiva* es la más sobresaliente, pues permite la ordenación y control de oraciones en secuencias para producir textos coherentes en función de: 1) Temática, 2) Información nueva y vieja, 3) Secuencia temporal, 4) Relaciones causa-efecto, 5) Capacidad para controlar el discurso mediante: organización temática, coherencia, cohesión y progresión temática. De todas las subhabilidades mencionadas precedentemente se tomaron solo tres para su revisión: la progresión temática, la cohesión y la coherencia textual, por ser las dimensiones más representativas de la competencia textual.

Discurso metodológico

Se trata de un discurso cualitativo, en el cual el conocimiento emerge de manera flexible y reflexiva. Se adscribe al paradigma interpretativo, centrado en la descripción, comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Se optó por la hermenéutica como método de investigación: para dar cuenta del ejercicio interpretativo se propone el círculo hermenéutico de Gadamer (1998) constituido por tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación.

El corpus analizado corresponde a los trabajos de grado de los informantes, específicamente, al capítulo I o *Planteamiento del problema*, pues en él se puede apreciar la

competencia textual. Categorías tales como coherencia, cohesión y progresión temática asignan significado y sentido al hilo discursivo y, por consiguiente, al texto en general.

La selección de los informantes se hizo en atención a la estrategia de muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2016). Este muestreo releva el carácter descriptivo de cada caso y no el número de estos. Tres muestras de escritura de los cursantes del décimo semestre de la mención Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo conformaron las unidades de análisis, seleccionadas de diferentes períodos lectivos: una (1) del semestre II-2012 y dos (2) del semestre I-2013.

La recopilación documental constituyó la técnica de recolección de la información validada a partir de la triangulación de datos. La categorización se llevó a cabo siguiendo el criterio de Constan (1992), quien privilegia la asignación de antemano de las categorías, según la naturaleza del fenómeno estudiado, y de la intencionalidad del investigador.

Análisis de la información

Para materializar el proceso de *hermeneusis* aplicado al corpus se siguió el periplo metódico conformado por siete (7) fases, descritas a continuación:

Fase 1: *Recolección del corpus:* selección del corpus mediante la técnica de recopilación documental.

Fase 2: *Definición de las unidades de análisis:* se redefine el aspecto planteamiento del problema en los trabajos de grado como corpus de investigación, tal cual se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 1

Unidades de análisis

Planteamiento del problema	Nomenclatura
Planteamiento del problema informante 1	PDP1
Planteamiento del problema informante 2	PDP2
Planteamiento del problema informante 3	PDP3

Fuente: Campbell, Chirinos y Pacheco (2017)

Fase 3: *De la categorización:* se abordó la dimensión discursiva o textual, la cual incorpora dos propiedades del texto: coherencia y cohesión textual. La coherencia comprende dos categorías: tema y progresión temática y, estas a su vez, las subcategorías descritas en la matriz 1. La cohesión engloba también dos categorías: cohesión gramatical y cohesión léxica con sus respectivas subcategorías detalladas en la matriz 2.

Fase 4: *Diseño y elaboración de dos matrices recolectoras de la información.* La primera (Matriz 1) especifica el corpus, la coherencia como propiedad textual, sus categorías y subcategorías, y la hermenéutica de cada una de ellas. La matriz 2 describe la cohesión como segunda propiedad textual con sus respectivas categorías y subcategorías, y la hermenéutica correspondiente a las subcategorías. Un ejemplo de lo anterior se refleja en el siguiente cuadro.

Matriz recolectora de la información 1

Propiedad textual **coherencia**. *Informante 1: PDP1*

Dimensión del texto: Discursiva				
Corpus	Propiedad del texto	Categoría textual	Subcategoría textual	Hermeneusis de la subcategoría textual
“...para realizar la lectura, se tiene que poner en práctica el acto de leer...”.	Coherencia	Tema	Dominio del tema.	La informante no demuestra conocimiento del tema, pues el fenómeno de estudio es el comportamiento lector de obras literarias y, ella solo se circunscribe al acto de leer sin explicar en qué consiste dicho comportamiento.
“...leer es una acción constructiva, de integración de conocimientos y construcción de significados, en la que el texto es reinventado en la media [sic] en que cada lector construye diferentes niveles de significado...”.			Focalización en la información nueva (rema).	No incluye aspectos sustantivos para entender el fenómeno de estudio, por ejemplo, la definición de comportamiento lector. La autora se limita a explicar qué es leer sin especificar cómo el lector aborda un texto literario.
“De esta manera, la existencia y permanencia de la literatura depende en gran medida de que existan lectores e implementen el acto de leer. La lectura, significa principalmente descifrar el código escrito y en segunda instancia comprender lo que se ha descifrado, para lograr de esta manera la asimilación de la misma. En consecuencia, la lectura de obras literarias nos permite la creación e imaginación de otro universo, es una actividad enriquecedora para el ser humano; para dar como resultado la creación de un nuevo mundo y nuevos espacios...”.		Progresión temática	Direccionalidad tema- rema.	La progresión de la información avanza con dificultad de lo conocido a lo nuevo, haciendo énfasis en el tema y no en el rema. La escritora enfatiza y explica el proceso de lectura, su definición y características, pero poco refiere acerca del comportamiento que puede asumir el lector frente al texto, en particular, textos literarios.

Matriz recolectora de la información 2

Propiedad textual **cohesión**. *Informante 1: PDP1*

Dimensión del texto: Discursiva				
Corpus	Propiedad del texto	Categoría textual	Subcategoría textual	Hermeneusis de la subcategoría textual
“...Es por ello, que la lectura le brinda a las personas una diversidad de conocimientos y un gran manejo lingüístico, asimismo una gran capacidad de intelectualidad general y la oportunidad de adoptar esta experiencia literaria (...) Asimismo , hay que tomar en cuenta que para realizar la lectura...”.	Cohesión gramatical	Conectivos	De adición, de oposición, de causa consecuencia, de ejemplificación, de modo, de enumeración.	Hay presencia de conectivos a lo largo del texto. Pero, no en todos los casos hay un uso adecuado de los mismos. Se evidencia repetición de un mismo conectivo en unidades lingüísticas contiguas. Por ejemplo, el empleo del conectivo “asimismo”.
“...se presentaron grandes escritores en la historia de la humanidad, muchos de ellos anónimos; que sin importar su identidad han dejado huellas en el mundo mediante la literatura”.		Puntuación	Punto y aparte, punto y coma, dos puntos, comas, comillas, guiones.	Uso inapropiado de los signos de puntuación, lo cual impide una fácil comprensión de las ideas. En el corpus se observa el uso inadecuado del punto y coma y ausencia de la coma para enmarcar la frase explicativa Esto, por supuesto, dificulta construir un significado lógico de la proposición.
“...hecho que se observa en una cantidad aproximada de 70 a 80 por semestre a la mención. Y aún [sic] cuando deciden formar parte de esta especialidad para ingresar y ser representantes de la literatura se observa muy poca motivación al leer una obra...”.	Cohesión léxica	Reiteración	Repetición de Unidades lingüísticas.	La reiteración no es un recurso para jerarquizar y enfatizar aspectos discursivos. Aquí puede hablarse de repetición de léxico: uso de la expresión “se observa”.

Fase 5: *Aplicación del análisis de contenido por subcategorías textuales:* se consideraron los niveles sintáctico y semántico-pragmático. Se seleccionaron las estructuras oracionales o estructuras superficiales del texto evidenciadoras de la competencia textual. Luego se pasó a los

niveles semántico-pragmáticos, es decir, a los significados contextualizados del texto. Este nivel fue esencial para realizar la hermenéusis del texto estudiado.

Fase 6: *Aplicación del método hermenéutico gadameriano*. Interpretación macrodiscursiva.

Las fases del círculo hermenéutico de Gadamer (1998) se llevaron a cabo a partir de la dimensión discursiva. Ella facilitó la interpretación macrodiscursiva de la competencia textual en términos de cohesión y coherencia. Para ilustrar se presenta el ejercicio hermenéutico macrodiscursivo del PDP1 incorporado en la Fase 4, e identificado con el subtítulo *Informante 1: PDP1*

Ejercicio hermenéutico PDP1: interpretación macrodiscursiva de la coherencia y la cohesión textual

Del análisis de la *dimensión discursiva* del PDP1 correspondiente a la *propiedad textual cohesión* emergen las siguientes consideraciones: muchas de las frases usadas en el texto no guardan ninguna relación. Tal situación se aprecia más entre párrafos. El uso inadecuado o la ausencia de conectivos dificultan la comprensión global o macroestructura del texto como una unidad de sentido. Tal aseveración se constata en el siguiente fragmento de la muestra escrituraria

...los estudiantes del séptimo semestre de la Facultad de Educación Mención Lengua y Literatura, quienes manifiestan una actitud de rechazo y temor al enfrentarse a algunos textos literarios, sabiendo que ‘la motivación es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera... (Solana, 1993).

Esta cita textual no parece encajar ni en el contexto lingüístico ni en la temática en desarrollo. Se pasa intempestivamente de una idea a otra. Se viene hablando de la actitud hacia la lectura de textos literarios de los estudiantes del séptimo semestre de la mención Lengua y Literatura y luego se da la definición de motivación, sin establecer ningún tipo de nexo entre estas dos ideas o proposiciones. Además, la cita no es comentada ni argumentada para una mejor comprensión de la problemática investigativa planteada. Lo descrito en términos de cohesión tiene sus implicaciones en la *coherencia*. Al no existir elementos cohesivos en el texto, su coherencia se ve afectada. La interpretación y el significado asignados por el lector impiden su elaboración como un todo significativo; al contrario, se construyen parcelas semántico-pragmáticas sin ninguna relación.

La progresión de la información avanza con dificultad de lo conocido a lo nuevo, con reiterado énfasis en el tema y no en el rema; este último se dosifica, se asoma de manera muy tímida, lo cual le impide al lector construir un significado global de la problemática planteada en el texto. No se alcanza el fin último del planteamiento del problema de todo trabajo de investigación.

Fase 7: Triangulación de la información. En esta fase se contrastan los hallazgos de las tres muestras de escritura. Constituye una oportunidad para relacionar los datos y darle rigor y legitimidad a la investigación.

Matriz 3

Triangulación de la información

<i>Dimensión</i>	<i>PDP1</i>	<i>PDP2</i>	<i>PDP3</i>
Discursiva: Coherencia (tema)	No se mantiene la concatenación lógico-semántica de las proposiciones configuradoras de la macroestructura del problema de investigación.	El discurso resulta limitado ya que se circunscribe a dar información conocida y la información nueva se dosifica. Por eso, la progresión temática avanza con dificultad.	Hay rupturas semánticas en la organización de la macroestructura o tópico central del problema de investigación.
Discursiva: Cohesión léxica	El uso inadecuado o ausencia de conectivos dificultan la comprensión global del texto.	El texto requiere de una mayor cantidad y variedad de conectivos para enlazar los párrafos.	Hay presencia de conectivos pero, en ciertos contextos, alteran la secuencia lógica de las ideas y, por ende, la comprensión global del texto.

La triangulación o fase de contrastación de las muestras escritas, es decir, de los PDP devela competencias textuales similares a nivel de coherencia y de cohesión textual. Así, la falta de coherencia lógico-semántica entre proposiciones (PDP1), la dosificación del rema o información nueva (PDP2) y las rupturas semánticas (PDP3) son evidencias tangibles de la débil competencia para hilvanar las ideas de forma clara y precisa, lo cual impide la construcción de la macroestructura o significado global del texto. Todo esto es consecuencia de la ausencia o uso inadecuado de los conectivos y de los signos básicos de puntuación, situación reiterada en los corpus revisados.

Reflexiones finales

Del ejercicio hermenéutico emergen las siguientes reflexiones en relación con: 1) *competencia textual* en términos de coherencia y cohesión desplegada en la producción del planteamiento del problema de los Trabajos de Grado de la mención Lengua y Literatura: resulta insuficiente para elaborar un discurso académicamente aceptable; 2) *cohesión*: bloques de ideas

carentes de nexos, segmentaciones inadecuadas, imprecisión y uso repetitivo de conectores son características identificatorias de los textos producidos por los informantes; 3) *nivel textual*: el desconocimiento de la superestructura textual propia del planteamiento de un problema afecta el desarrollo de la situación problemática propuesta en los Trabajos de Grado; 4) *coherencia*: la omisión y la dosificación de información pertinente (rema) y las digresiones temáticas dificultan la comprensión de la macroestructura textual o tópico de investigación; la ausencia de elementos referenciales tales como anáforas y pronominalizaciones generan rupturas semánticas que impiden interpretar la intencionalidad comunicativa del escritor/ informante.

Referencias

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En: Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-127.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Constas, M. A. (1992). Cualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedure. En Restrepo, B. (2002), *Investigación en Educación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Corredor, J. (2011). Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (18):113-134. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Fernández, C. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Grafo.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gumperz, J.J. y Hymes, D. H. (1964). *The Ethnography of Communication, en American Anthropologist*. 66 (6).

Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro

Lomas, C. (2006). Enseñar lengua para aprender a comunicarse. Revista *Lingua Americana*, Año X (19), 113-120. Recuperado: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17169/17143>

Rico, A. y Dimitrinka, N. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Signo*, 4 (90), pp. 48-70. Recuperado: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342016000100003

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (EBOOK). Colombia: Universidad de Antioquia. Título original: *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*.

Villasmil, F. y Fuenmayor, G. (2013). Análisis de la producción escrita de estudiantes universitarios desde la perspectiva de un modelo lingüístico y un modelo cognitivo. Revista Digital Institucional *Las Estaciones del Nómada* (4ª ed.).

Yilmar Campbell:

Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Magister en Lectura y Escritura. Doctora en Educación. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Coautora del libro para “Comprender el Texto Escrito” (2003) y autora del libro “Nociones Básicas de Lingüística” (2010). Autora de artículos en revistas científicas. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Miembro acreditado del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII).

Laura Chirinos:

Licenciada en Educación. Magíster en Literatura Venezolana. Cursante del Doctorado de Ciencias Sociales Mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo (Venezuela). Profesor Asociado e Investigadora del Departamento de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Miembro acreditado del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII).

Omaira Pacheco:

Licenciada en Educación, Mención Lengua y Literatura. Magister en Lectura y escritura. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, del Departamento de Lengua y Literatura. Ponente en eventos académicos nacionales. Jurado de trabajos de grados de la Maestría en Lectura y Escritura. Autora de la guía didáctica “Textos expositivos-explicativos” incorporada a la estrategia coinstruccional “apoyo a la presencialidad del Entorno Virtual de la FACE-UC”. Autora de artículos en revistas científicas nacionales.