

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**DESARROLLO ALCANZADO EN LA REDACCIÓN ACADÉMICA POR
LOS ALUMNOS INGRESANTES A UN CURSO DE HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS BÁSICAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en
Dificultades de Aprendizaje**

Gabriela Ferrucci Montoya
Claudia Pastor Flores

Asesoras de Tesis
Magíster Guadalupe Suárez
Magíster Aylin Bayro

Miembros del Jurado
Magíster Jennifer Cannock Sala
Magíster Patricia Xavier Ampuero

Lima-Perú

2013

AGRADECIMIENTOS

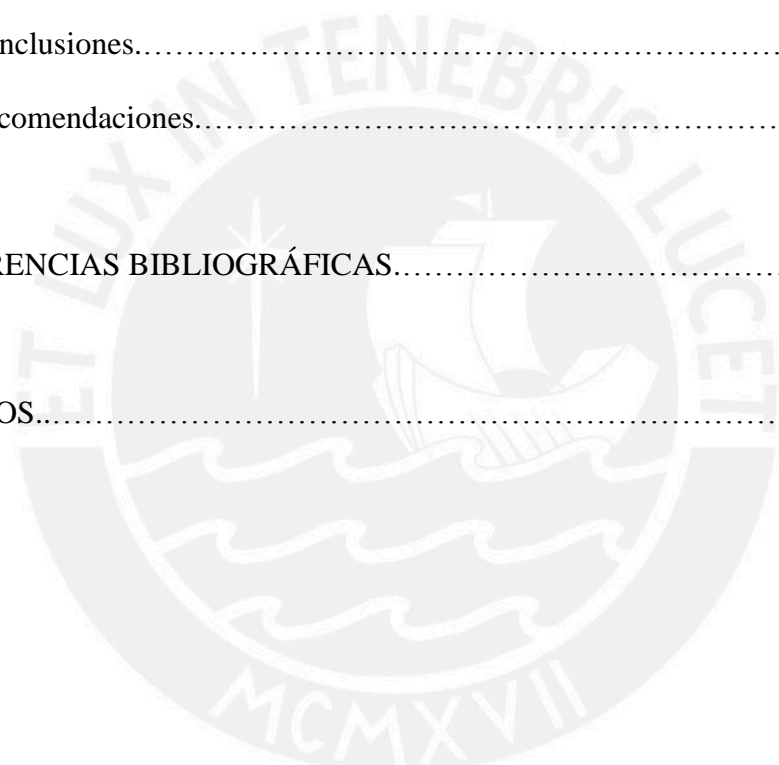
En la realización de este trabajo de investigación, hemos contado con el valioso apoyo de diversas personas. En primer lugar, queremos agradecer a nuestras asesoras, Guadalupe Suárez y Aylin Bayro, por sus valiosos consejos, apoyo y paciencia. En segundo lugar, agradecemos al equipo de profesores del curso Nivelación de Lenguaje, cuyos aportes enriquecieron nuestro trabajo, a la Coordinación de Lenguaje por su confianza y a los tres expertos que nos ayudaron a validar la prueba empleada en nuestra investigación: Mauricio Aguirre, Paul Llaque y Miguel Carneiro. Asimismo, queremos dar gracias a tres personas que colaboraron con nosotras directamente en el desarrollo de nuestra tesis: Regina Contreras, Nicolás Tarnawiecki y Luis Sandoval.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	19
1.1. Formulación del problema.....	19
1.2. Formulación del problema específico.....	22
1.3. Formulación de objetivos.....	22
1.3.1. Objetivo general.....	22
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4. Importancia y justificación del estudio.....	23
1.5. Limitaciones de la investigación.....	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	27
2.1. Antecedentes del estudio.....	27
2.2. Bases científicas.....	31
2.2.1. Nuevas prácticas de la escritura en la universidad: redacción académica.....	31
2.2.2. La redacción académica como instrumento de elaboración del conocimiento.....	35
2.2.3. Escritura productiva: redacción académica.....	37
2.2.3.1. Variedad académica.....	38

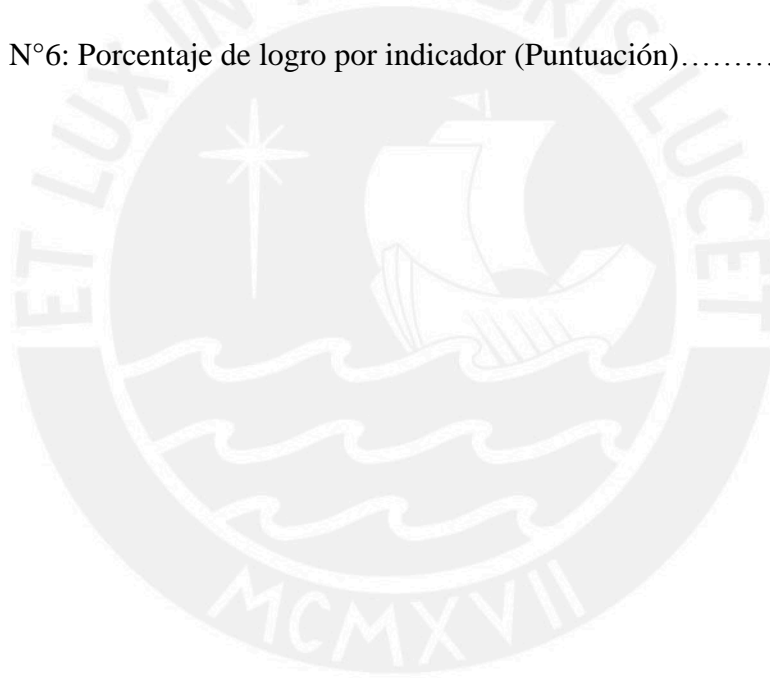
2.2.3.2. Tipos de texto académico.....	39
1) El texto argumentativo.....	39
2) El texto expositivo-explicativo.....	40
a) Características del texto expositivo-explicativo.....	42
• Adecuación a la situación comunicativa e intención comunicativa (enfoque del escrito).....	43
• Estructura del texto académico.....	45
• Lenguaje formal.....	49
• Normativa.....	51
– Gramática.....	51
– Puntuación.....	53
– Ortografía.....	55
2.3. Definición de términos básicos.....	55
2.4. Hipótesis.....	57
2.4.1. Hipótesis general.....	57
2.4.2. Hipótesis específicas.....	57
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	59
3.1. Método de investigación.....	59
3.2. Tipo y diseño de investigación.....	61
3.3. Sujetos de investigación.....	62
3.4. Instrumentos.....	63
3.5. Variables de estudio.....	65
3.6. Procedimiento de recolección de datos.....	67

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	68
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	70
4.1. Presentación de datos.....	70
4.2. Análisis y discusión de resultados	79
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	105
5.1. Conclusiones.....	105
5.2. Recomendaciones.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	115



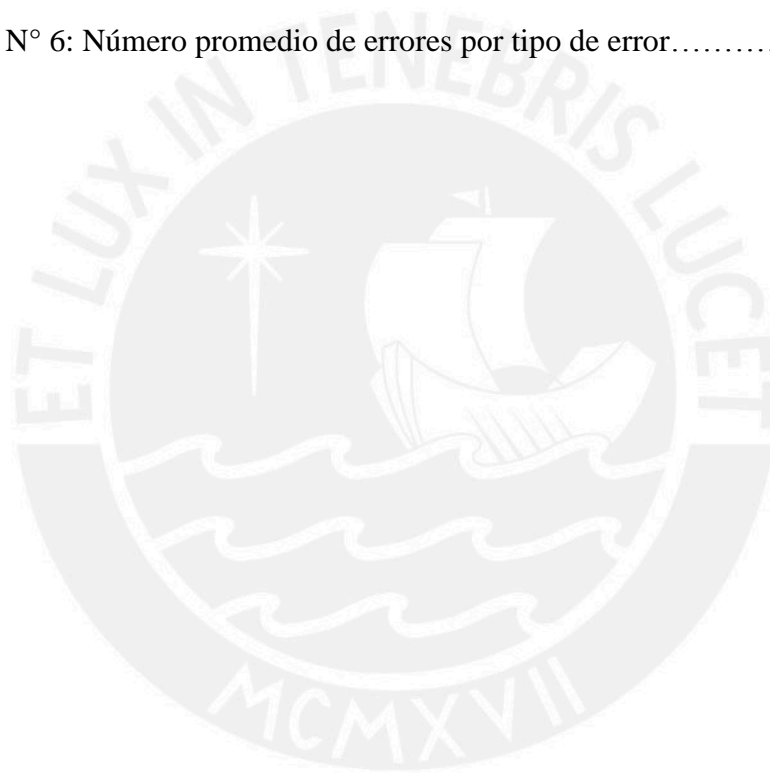
ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1: Porcentaje de aprobados y desaprobados.....	71
Gráfico N°2: Comparativo porcentaje de logro por criterio (total-aprobados-desaprobados).....	72
Gráfico N°3: Porcentaje de logro por indicador (Pertinencia y solidez de contenido).....	74
Gráfico N°4: Porcentaje de logro por indicador (Organización de contenido)....	75
Gráfico N°5: Porcentaje de logro por indicador (Competencia léxico-gramatical).....	77
Gráfico N°6: Porcentaje de logro por indicador (Puntuación).....	78



ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Guía para explorar el problema retórico	43
Cuadro N° 2: Datos por indicador (Pertinencia y solidez del contenido).....	73
Cuadro N° 3: Datos por indicador (Organización del contenido).....	75
Cuadro N° 4: Datos por indicador (Competencia léxico-gramatical).....	76
Cuadro N° 5: Datos por indicador (Puntuación).....	78
Cuadro N° 6: Número promedio de errores por tipo de error.....	79



RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso que correspondió a un enfoque mixto, predominantemente cualitativo. Tuvo un alcance exploratorio y un diseño no experimental. Se buscó analizar el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos al ingresar a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima.

La muestra estuvo conformada por los alumnos ingresantes al curso de Nivelación de Lenguaje en el ciclo 2012-2 que asistieron a la primera sesión de clases y que no estuvieran llevando el curso por segunda o tercera vez, que no hubieran rendido la Prueba de Definición de Niveles (PDN©), y que no hubieran tenido algún tipo de educación superior anterior (aunque sea por un ciclo). Del total de los alumnos que cumplían con las características mencionadas, elegimos de manera aleatoria 150 como muestra para nuestro estudio. Para evaluar el desarrollo alcanzado en redacción académica por estos alumnos, se les aplicó una

prueba diagnóstica adaptada por las investigadoras a la que se le denominó Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA).

Luego de corregir las pruebas y analizar los datos, se obtuvo como resultado que el desarrollo alcanzado por los alumnos en redacción académica no es homogéneo en todos los criterios e indicadores evaluados, sino que los alumnos presentaron mayores deficiencias en los criterios relacionados con la organización de las ideas del texto y de los párrafos, y con la ortografía. Pese a que estos resultados no son generalizables para la población de alumnos ingresantes a todas las universidades de Lima por ser un estudio de caso, sí se puede afirmar que es una investigación relevante y significativa, pues brinda información a la universidad que le permitirá tomar medidas respecto de la enseñanza de la redacción académica. Además, permite conocer aspectos poco estudiados en el Perú acerca de la población que ingresa a las universidades.

Palabras claves: redacción académica, educación superior, habilidades lingüísticas básicas.

ABSTRACT

The current investigation is a mainly qualitative case study with a mixed method approach. It is exploratory with a non-experimental design. The objective was to analyze the development of academic writing in students who took a course of basic linguistic skills in a private university of Lima.

The sample consisted of first-year students of the course: “Nivelación de Lenguaje” which took place on the second semester of 2012. They were students who attended the first day of class, were not taking the course for a second or third time, had not sat for the “Prueba de Definición de Niveles” (PDN©)¹ and had not carried any higher education in the past. We chose 150 of them randomly for the study. A diagnostic test (adapted by researchers) was applied to the sample. The

¹ Prueba de Definición de Niveles: It is a standardized test on written communication skills applied to all freshmen students. Students who fail the test are enrolled in a basic level course on writing skills in Spanish called Nivelación de Lenguaje. This course does not give credits and it is not part of the curricula for their study programs but it is a requirement to start the first level courses.

test was named: “Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica” (PDDRA)²

After reviewing their tests and analyzing data, the survey revealed that the academic writing development reached by the students was not homogeneous in all of the criteria and indicators evaluated. The students showed poor skills in activities linked to organization of ideas in writing a paragraph, and spelling. Although results cannot be generalized to other first-year students of universities in Lima due to methodology constraints in the investigation design, we emphasize the importance and relevance of this information as part of the implementation of educational policies in the university regarding academic writing development in students. Additionally, it is the basis for a further reflection on overlooked aspects of education in Peru and especially those concerning the transition between high school and university.

Key words: academic writing, higher education, basic linguistic skills.

² Prueba diagnóstica de desempeño en redacción académica: Test developed for the current investigation. It was adapted from the evaluation tools given in the course Nivelación de Lenguaje.

INTRODUCCIÓN

Cuando un estudiante ingresa a la universidad, se enfrenta a situaciones en las que debe utilizar una forma específica de comunicación escrita, llamada variedad académica³, para transmitir sus ideas y construir conocimiento. Sin embargo, el ingresante no siempre cuenta con las habilidades para poder producir textos académicos, pese a que, en la currícula escolar, está contemplada su enseñanza explícita. Para poder tener un diagnóstico sobre cómo los estudiantes que recién ingresan a la universidad, específicamente a un curso de habilidades lingüísticas básicas, redactan un texto académico, se realizó esta investigación que tiene como objetivo general analizar el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos al momento de ingresar a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. Para ello, se han establecido objetivos específicos que aluden a cada una de las categorías de estudio; es decir, se analiza el desarrollo alcanzado en redacción por cada criterio de evaluación. De esta manera, se busca establecer, de manera detallada, qué

³ Según Aguirre (2009), se denomina “variedad académica” a la variedad lingüística apropiada para los medios académicos y laborales. Esta presenta una serie de reglas que debe ser respetadas para poder lograr una comunicación clara y precisa en estos ámbitos.

habilidades han logrado desarrollar los alumnos en el colegio en relación con la redacción académica y cuáles son los aspectos débiles o habilidades no alcanzadas y que, por lo tanto, tendrán que ser fortalecidos en el curso mencionado.

En la universidad objeto de nuestro estudio, se ofrece un curso reeducativo, llamado Nivelación de Lenguaje, que tiene como meta desarrollar habilidades lingüísticas básicas que le permitan al estudiante comunicarse por escrito utilizando la variedad académica. Este curso es obligatorio para todos aquellos alumnos que, aun ingresando a la universidad, no aprueban la Prueba de Definición de Niveles (PDN ©) o no la rinden. Nuestro estudio está enfocado en esta población específicamente.

La motivación principal para llevar a cabo esta investigación parte de la observación de las dificultades que presentan los alumnos ingresantes a la universidad cuando tienen que enfrentarse a la redacción de un texto académico, especialmente aquellos que deben llevar el curso de habilidades lingüísticas básicas mencionado en el párrafo anterior. Según nuestra experiencia, estos estudiantes no manejan suficientemente los recursos que les permitan comunicarse de manera eficiente en el ámbito académico, lo que, en muchos casos, puede ocasionar un fracaso en sus estudios.

De esta manera, nuestra investigación no pretende brindar una explicación sobre las razones por las cuales muchos alumnos llegan a la universidad, especialmente al curso básico, con un bajo desarrollo de las habilidades en

redacción académica. Tampoco busca plantear soluciones para remediar este problema. Nuestro estudio se centra en la situación en la que llegan los alumnos; por lo tanto, nuestro problema de investigación se plantea a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el desarrollo alcanzado en redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima?

Para poder resolver el problema de investigación, se eligió trabajar en un estudio de caso que corresponde a un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, pues, según Bernal (2006), se empieza con un análisis individual de los hechos y luego se plantea una serie de conclusiones; es decir, se utiliza el método inductivo. Además, la investigación tiene un alcance exploratorio al abordar un tema poco trabajado en el Perú. Por último, presenta un diseño no experimental, pues no se manipulan intencionalmente las variables de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Consideramos que el tema de investigación es relevante por cuatro motivos fundamentales. En primer lugar, es evidente que la redacción en el ámbito académico es de suma importancia tanto como medio de comunicación como medio generador de conocimiento (Carlino, 2010). En esta misma línea, De la Barrera y Bono señalan que la escritura involucra el desarrollo y creación de ideas nuevas, pues permite “relacionar las distintas informaciones de las que dispone y formar nuevos conceptos” (2004:33). En este sentido, es evidente que es requisito indispensable el manejo de la variedad académica para cualquier

alumno universitario. En segundo lugar, pese a la importancia señalada, son pocos los trabajos sobre habilidades en redacción académica, especialmente enfocados en la educación superior. En tercer lugar, nuestro estudio podrá abrir un nuevo campo de investigación en la Maestría en Dificultades de Aprendizaje, pues es claro que hay una población que las presenta y que aún sigue desatendida. Por último, este trabajo podrá servir de punto de partida para otras investigaciones que permitan, por un lado, analizar qué ocurre en los colegios que no se cumplen con las competencias básicas planteadas en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular y, por otro lado, proponer medidas desde las universidades para hacer frente a esta situación.

Pese a la evidente importancia de nuestro trabajo de investigación, somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio. Por un lado, se han dejado de lado algunas variables que podrían ser útiles para nuevos análisis, como sexo, colegio de procedencia, edad, etc. Por otro lado, consideramos que los resultados de la investigación no son generalizables para toda la población ingresante a las universidades de Lima; sin embargo, lo es para la institución en cuestión. Además, puede servir de modelo para otros estudios similares.

Finalmente, para poder lograr los objetivos planteados, se ha dividido la tesis en cinco capítulos. El primero plantea el problema de investigación, los objetivos del estudio, y la importancia y limitaciones del mismo. El segundo establece el marco teórico conceptual a través de la explicación de los antecedentes del estudio, el sustento científico, el glosario de términos y el

planteamiento de las hipótesis de trabajo. El tercer capítulo está dedicado a la descripción de la metodología empleada para el estudio. En él, se detalla el método y diseño de investigación, así como los sujetos de estudio y el instrumento utilizado. Asimismo, se describe cómo fue el proceso de recolección y análisis de datos. En el cuarto capítulo, se presenta y analiza los datos, y discuten los resultados. Por último, se expone el resumen del trabajo, y las conclusiones y recomendaciones propuestas.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Formulación del problema

La redacción es una herramienta indispensable en la educación superior debido a diversas razones. Por un lado, permite la comunicación entre los miembros de la comunidad académica a través de diversos productos como ensayos, exámenes escritos, trabajos de investigación, solicitudes, etc. Por otro lado, como lo señala Carlino (2010), esta permite la construcción del propio conocimiento de una forma más rápida y directa. Ideas similares plantean De la Barrera y Bono, quienes afirman que la redacción involucra el desarrollo y la creación de ideas nuevas, pues permite “relacionar las distintas informaciones de las que dispone y formar nuevos conceptos” (2004:33). No hay dudas de que la universidad es el espacio por excelencia en el que se crean y se transforman los conocimientos.

Ahora bien, la variedad lingüística que se exige en la educación superior difiere de aquella utilizada por los jóvenes en su vida cotidiana. Esta nueva forma de comunicación escrita debe seguir una serie de convenciones que permitan el intercambio de información en el ámbito académico y la adecuación a una situación comunicativa formal. Esta variedad, en su versión escrita, recibe el nombre de redacción académica.

Se asume, muchas veces, que el colegio es el primer espacio en el que el joven empieza a enfrentarse a situaciones en las que debe hacer uso de esta variedad; en consecuencia, se espera que haya una enseñanza explícita de las reglas que gobiernan este tipo de discurso. Decimos que se asume tal idea y que, por lo tanto, es manejada por los profesores universitarios, pues así lo indica el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. En este documento, se señala como logro de aprendizaje en el área de Comunicación integral para el Ciclo VII (3°, 4° y 5° año de secundaria) lo siguiente:

[el alumno] Produce textos de distinto tipo en función de diversos propósitos y destinatarios, a partir de esquemas y versiones previas; revisa y corrige el texto, utilizando de modo reflexivo los elementos textuales y lingüísticos que otorgan corrección, coherencia y cohesión a los textos y los edita empleando elementos no lingüísticos y recursos tecnológicos disponibles para hacerlos atractivos y originales. (MINEDU 2005:35)

Incluso, en la fundamentación del área de Comunicación en los Programas Curriculares para el nivel de Educación Secundaria, se lee lo siguiente:

En Educación Secundaria, el área de Comunicación tiene como propósito fortalecer las capacidades comunicativas desarrolladas por los estudiantes en el Nivel Primario, posibilitando así su interrelación con los demás en diferentes espacios: la escuela, la familia, las instituciones y la comunidad. Asimismo, se profundiza en el desarrollo de dichas capacidades en permanente reflexión sobre los elementos lingüísticos y textuales que favorecen una mejor comunicación, *la misma que se extiende a los ámbitos académicos y científicos*⁴. (MINEDU 2005:341)

Por último, entre las capacidades relacionadas con la producción de textos para quinto de secundaria, se indica la siguiente: el alumno “redacta informes científicos, relacionando el problema, la hipótesis y las conclusiones.” (MINEDU 2005:357).

Frente a la información que nos otorga el Ministerio de Educación, es indudable que el escolar posee o debería poseer las capacidades y habilidades básicas para la redacción de textos académicos.

Si bien es cierto que, en la universidad, los estudiantes van a aprender nuevas prácticas discursivas propias de su especialidad y, por lo tanto, deben ser instruidos de manera explícita sobre ellas, los fundamentos básicos de la redacción académica deberían estar aprendidos y automatizados. Sin embargo, esto no ocurre en la realidad. La mayoría de estudiantes que recién ingresan a la universidad, en mayor o menor grado, no han logrado aprender y, por ello, aplicar

⁴ El resaltado es nuestro.

las reglas propias de la normativa gramatical, puntuación y ortografía, y no pueden desarrollar un contenido sólido y organizado. Estas deficiencias no solo traen como consecuencia dificultades en los cursos de lenguaje de los primeros ciclos universitarios, sino que serán un obstáculo para que el alumno pueda rendir satisfactoriamente durante toda su educación superior. En algunos de los casos, estos problemas en la comunicación escrita académica pueden generar repitencia de cursos, deserción de la universidad o bajas académicas.

1.2. Formulación del problema específico

Partiendo de lo mencionado anteriormente, el problema de investigación de la presente tesis se plantea de la siguiente manera: ¿Cuál es el desarrollo alcanzado en redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima?

1.3. Formulación de objetivos

A continuación, presentamos los objetivos de nuestra investigación:

1.3.1. Objetivo general

Analizar el desarrollo alcanzado en redacción académica por los alumnos al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima

1.3.2. Objetivos específicos

- 1) Analizar el desarrollo alcanzado por los alumnos en la pertinencia y solidez del contenido de un texto académico expositivo-explicativo al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima
- 2) Analizar el desarrollo alcanzado por los alumnos en la organización del contenido de un texto académico expositivo-explicativo al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima
- 3) Analizar el desarrollo alcanzado por los alumnos en la competencia léxico-gramatical en un texto académico expositivo-explicativo al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima
- 4) Analizar desarrollo alcanzado por los alumnos en puntuación en un texto académico expositivo-explicativo al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima
- 5) Analizar el desarrollo alcanzado por los alumnos en ortografía en un texto académico expositivo-explicativo al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima.

1.4. Importancia y justificación del estudio

A través de nuestra experiencia como docentes universitarias de cursos básicos de redacción, hemos podido observar directamente las dificultades en redacción académica. Lamentablemente, estas perduran a través de los años; sin embargo, fuera de algunas medidas bien intencionadas pero insuficientes, no se ha abordado con la seriedad y la sistematización que se requiere. Consideramos que la redacción académica, como ya lo mencionamos, es una de las habilidades en la que presentan mayores deficiencias los jóvenes ingresantes al nivel de educación

superior, pese a que es una herramienta fundamental para su desarrollo académico y laboral. Por ello, consideramos relevante esta investigación.

Otra razón que justifica nuestro estudio es que, a diferencia de la comprensión lectora, sobre la redacción en la universidad se ha investigado muy poco, pues los docentes parecen a veces olvidar que los alumnos en el nivel superior, aparte de leer, deben redactar mucho. Este descuido ha generado que no se tengan ideas claras sobre el desempeño de los alumnos universitarios en esta materia y que, muchas veces, los sílabos de los cursos de redacción se elaboren a partir de supuestos generados por lo que se sabe que se enseña en la etapa escolar.

Asimismo, nuestra investigación podrá abrir un nuevo campo de investigación en la Maestría en Dificultades de Aprendizaje que tenga como objeto de estudio a los estudiantes universitarios. Somos conscientes de que muchos de los alumnos que ingresan a la universidad presentan dificultades en la consolidación de la escritura, por lo cual deben iniciarse estudios que permitan buscar soluciones para las deficiencias de este grupo estudiantil, el cual debe cumplir con exigencias en el ámbito superior distintas de las del periodo escolar. Pese a esta realidad, no encontramos, en el Perú, programas de formación de posgrado que investiguen sobre el estudiante universitario que presenta estas dificultades.

Por otro lado, las conclusiones de esta investigación serán útiles para los centros de educación superior, que podrán tomar medidas para poder subsanar las debilidades de los estudiantes en la redacción académica, y valorar y seguir

desarrollando aquellas habilidades con las que ya cuentan. Para ello, serían necesarias algunas acciones como la inclusión de cursos básicos de redacción, cambios en las currículas, adecuación de los cursos a las exigencias del discurso académico de cada especialidad, etc. Además, los resultados de nuestra investigación permitirán tener una mirada crítica al sistema educativo básico, pues podrán reflejar las posibles deficiencias de la currícula escolar o de la aplicación real de esta en el aula.

1.5. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación de la investigación es que esta no considera variables como el sexo, colegio de procedencia, edad, lugar de origen, etc. de los alumnos. Sin embargo, en el formato de la prueba diagnóstica, se consignó un espacio para que los alumnos llenen estos datos. Esto permitirá que, en la institución, haya nuevas investigaciones que puedan considerar dichas variables.

Otra limitación es el verdadero propósito de esta investigación, que es analizar el desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas. Esto significa que no es objetivo del estudio explicar por qué se han generado las deficiencias de estos estudiantes. Tampoco es nuestra finalidad proponer cómo se podría mejorar la enseñanza en el curso de habilidades lingüísticas básicas al que estos alumnos pertenecen.

Finalmente, cabe resaltar que, debido a las características de la investigación, los resultados solo pueden ser generalizables para el centro de estudios al cual pertenecen los alumnos. Es decir, el análisis realizado no podrá brindar un panorama general de cómo se encuentran los alumnos universitarios de Lima en la actualidad respecto de la redacción académica. Para ello, se requerirán otras investigaciones que tengan similares objetivos que esta.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

En el proceso de investigación que consistió en la revisión de las bases de datos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, así como las bases de revistas científicas en línea, se han encontrado pocos estudios previos en el extranjero relacionados con el desempeño en redacción de los alumnos que van a iniciar su educación universitaria. A continuación, se repasarán los más importantes.

Un estudio realizado y dirigido por Gloria Pampillo y Maite Alvarado entre 1995 y 1997 como parte de un proyecto de la Universidad de Buenos Aires señala cuáles son las concepciones de la escritura que tienen los alumnos ingresantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación. La conclusión a la que

llegó la investigación es que algunos alumnos concebían la escritura, por un lado, como un don natural, es decir una “creación” que no requiere aprendizaje. Por otro lado, otros la consideraban como un medio para expresar ideas que ya existían, en otras palabras, una manera de decir lo que se sabe. Esta última concepción lleva a plantear a los investigadores que la escuela no brinda experiencias de escritura transformadora y constructora del conocimiento, indispensables para la comunicación escrita en la universidad, que deben ser acompañadas de un entrenamiento para el desarrollo de la habilidad de escribir.

Las licenciadas en Psicopedagogía Adriana Bono y Sonia de la Barrera, docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en Argentina, realizaron un estudio sobre la base de un trabajo de docencia compartida (1995) con estudiantes de primer año del Profesorado en Educación Preescolar. La investigación partió del interés por conocer las causas de las dificultades de los alumnos al producir un texto escrito. Para identificarlas, se evaluaron trabajos monográficos de los alumnos en dos aspectos: conceptual y estratégico. Se concluyó que los alumnos presentan mayores problemas en la contextualización de la información, organización de las ideas, relación entre los contenidos, fundamentación de las propuestas y en la aplicación de la normativa gramatical.

Óscar Alberto Morales y Norelkys Espinoza, docentes del Departamento de Investigación de la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, publicaron los resultados parciales de un estudio multidisciplinario sobre la escritura de estudiantes universitarios de la facultad en

la cual laboran (2001-2002). Realizaron una investigación exploratoria acerca de los procesos de escritura que llevaban a cabo los estudiantes con el objetivo de plantear una propuesta didáctica que permitiese el desarrollo de las competencias de escritura de textos expositivos mediante la revisión multidisciplinaria. En dicho estudio, llegan a la conclusión que los alumnos universitarios tienen una mala redacción y dificultad para desarrollar la escritura a partir de un proceso. Además, presentan problemas en la estructuración del texto y en la aplicación de la normativa. A partir de estos resultados, finalmente, se plantea una propuesta didáctica constructivista, la cual tiene como base la escritura como un proceso.

Marisol García Romero publica en el año 2005 el artículo “Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios”, en el que expone los resultados de su investigación. Esta tiene como objetivo mostrar la manera cómo los alumnos del primer año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Táchira, Venezuela, usan los marcadores discursivos a partir de una muestra de 12 ensayos. Los resultados demuestran que, por lo general, los estudiantes los utilizan poco o nunca, como en el caso de los marcadores metatextuales que son casi inexistentes, lo que significa que existe una escasa interacción entre el redactor y el lector, es decir, poca conciencia del receptor del mensaje escrito. Este hecho implica una redacción descontextualizada.

Un estudio realizado por Encarna Atienza buscó conocer si los alumnos, al terminar la secundaria, cuentan con el grado de competencia escrita suficiente

para iniciar la vida universitaria. Para lograrlo, realizó el análisis tanto de la organización como del desarrollo de la información de 117 exámenes rendidos por los alumnos al concluir la secundaria. Los resultados señalan que los alumnos tienen un desempeño satisfactorio de las estrategias discursivas empleadas en la progresión temática, considerado un tipo de estructuración del texto. Sin embargo, la autora resalta que, en muchos casos, este “dominio se desbarata y da lugar a estrategias pseudodiscursivas diversas” (2009:38).

Eduardo España publicó en el 2011 el artículo “Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas”. En él, describe su investigación realizada en la Universidad Católica de Valencia, en la cual busca conocer si los alumnos cuentan con las habilidades necesarias para alcanzar el nivel C1 de español a partir de la revisión de textos escritos entre el 2010 y 2011. A partir de dicho análisis, reconoce que estos no alcanzan el nivel de español deseado por diversas deficiencias en la redacción. Primero, encuentra que los estudiantes están cometiendo errores no solo de ortografía, sino más complejos como la organización del texto, tanto en la estructura general como en la de los párrafos. Las dificultades también se presentan en el nivel oracional, debido a que no hay un adecuado manejo de la puntuación. Finalmente, existen problemas en el empleo de conectores y marcadores textuales, y en el uso del lenguaje según el contexto académico.

En el caso de investigaciones realizadas en el Perú, se encontró la tesis de Ylse Mesía Marino, presentada en el año 2008 para optar por el título de

licenciada en Lingüística. La tesis titulada *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario* tiene como objetivo estudiar el proceso por el cual atraviesan los alumnos de un centro preuniversitario para introducirse en el manejo del discurso académico. La investigadora parte de la hipótesis de que el alumno no logrará “un entendimiento de las convenciones de la literacidad académica” (2008:4) si no recibe más que una instrucción técnica acerca de las normas que rigen el discurso académico. Por ello, plantea la necesidad de una enseñanza explícita sobre cómo se espera que los alumnos redacten en un texto académico.

2.2. Bases científicas

En las siguientes líneas, presentaremos lo que se constituye como las bases teóricas de nuestra investigación.

2.2.1. Nuevas prácticas de la escritura en la universidad: redacción académica

Hace un poco más de una década, en países europeos, y hace un poco menos en países americanos como Argentina, ha surgido la necesidad de discutir entre los docentes universitarios acerca de la pertinencia de la *alfabetización académica*. Los creadores de este término, según Carlino, señalan que esta involucra “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2010:13). Este tema ha enfrentado diversos puntos de vista que se pueden resumir en dos

posturas: aquella que señala que la universidad se debe encargar de desarrollar de manera explícita estrategias de comprensión y producción de textos en sus alumnos y aquella que plantea que estos procesos son “casi innatos que, debido a que ya se sabe y usa la lengua materna, no se requiere en sí mismo ningún tipo de apoyo mediante didáctica alguna para fortalecer el dominio de los diversos discursos especializados y disciplinares de una lengua.” (Parodi 2010: 10).

La necesidad de reflexionar acerca de este tema aparece frente a las innumerables veces en las que los docentes decimos o escuchamos de otros frases como las siguientes: “Los alumnos no leen”, “No entiendo lo que los alumnos escriben”, “Los alumnos universitarios no pueden ni siquiera responder una pregunta de un examen”, etc. Situaciones similares a estas han provocado que se reflexione sobre a quién le compete hacerse responsable de solucionar estos aparentes problemas que presentan los alumnos al ingresar en las universidades: ¿a los alumnos?, ¿a los profesores universitarios?

La discusión sobre quién debe asumir la responsabilidad de enseñar lectura y escritura en la universidad puede durar décadas. Sin embargo, cada vez parece más aceptable para los docentes y especialistas la idea de que, al nivel superior, los alumnos llegan acostumbrados a tipos limitantes de prácticas de lectura y escritura. Estas se pueden resumir, como menciona Vázquez (2005), en la lectura de materiales instructivos especiales para los alumnos según sus grados y en la escritura principalmente reproductiva. Además, hay evidencias de una falta de dominio de las habilidades básicas de escritura entre los universitarios, como se

podrá demostrar en esta tesis; por lo tanto, los especialistas, en la actualidad, se inclinan por aceptar la necesidad de un trabajo de escritura en el nivel superior, es decir la necesidad de una *alfabetización académica*.

Es importante señalar que las deficiencias lingüísticas de los alumnos no se deben solamente a una falta de preparación en la etapa escolar, especialmente durante la secundaria, sino que “las materias universitarias, por su complejidad, requieren el desarrollo continuo de esas competencias [lectura y escritura]. Los procesos de lectura y escritura en cada disciplina conllevan procesos cognitivos que exigen al sujeto que los estudia que emplee y regule su conocimiento previo sobre el tema abordado, que comprenda, que reflexione sobre la forma de organizar y presentar la información, así como adecuarla al contexto según el propósito comunicativo.” (Quintana, García Arroyo, Arribas y Hernández 2010:21). Es decir, se sabe que estudiar en la universidad demanda la revisión de diversas fuentes con contenidos teóricos complejos y la producción de textos a partir de síntesis e integración de la información. De esta manera, se puede afirmar, según Cisneros, Jiménez y Rojas (2010), que los estudiantes pasan de ser productores básicos de información general que reproducen literalmente “voces ajenas” a constructores de su “propia voz” en los textos escritos, lo que, como mencionan Cassany y Morales (2008), permite la construcción de la identidad académica del alumno. Además, deben contextualizar su redacción, escribir para un destinatario, con una intención comunicativa y, por último, deben manejar una diversidad de géneros y tipos de textos. Estas habilidades dejan de ser básicas para

convertirse en procesos complejos, lo cual significa un salto muy grande entre la etapa de educación escolar y la superior, e implica la necesidad de ser enseñados.

A las ideas propuestas en el párrafo anterior, cabe añadir que, como lo rescatan Cassany y Morales de la visión sociocultural, la lectura y la escritura son “tareas culturales”. En ese sentido, están conectadas al contexto social, por lo cual varían a través del espacio y del tiempo. Esto significa que el aprendizaje de estas en el ámbito escolar cumplirá solo con las demandas de este entorno y por el determinado tiempo que este dure. En el medio universitario, entonces, se requerirán otros aprendizajes para el continuo desarrollo del estudiante en su competencia verbal.

Entonces, se podrían establecer los parámetros de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad a partir de lo que plantea Riestra: “... no se pretende enseñar lo no enseñado o no aprendido en los otros niveles de enseñanza previos a la universidad, no se trata de llenar huecos de memoria ni huecos de objetos de enseñanza. Sí se trata de interactuar con personas que ingresan a una nueva institución y que necesitan conocer los géneros textuales que circulan en el ámbito universitario para usarlos con eficacia en el desarrollo de la carrera, lo que implica una apropiación instrumental de los mismos.” (2010:176).

Es así que se puede inferir, entonces, que la alfabetización académica no es una habilidad básica; por lo tanto, es imposible pensar que en un solo curso se puede aprender a comprender y redactar un texto académico. Este proceso se debe

llevar a cabo a través de toda la currícula; es decir, cada curso debe implicar una enseñanza de la lectura y la escritura de acuerdo con cada especialidad y todos los profesores deben ser, de alguna manera, mediadores en este proceso. Esta propuesta está claramente planteada en el caso de la escritura por el movimiento *Writing across the curriculum* (Escribir a través del currículum). Para ello, debemos ser conscientes de que se requiere de un trabajo interdisciplinario entre el docente de producción escrita y los de las otras disciplinas.

Por otro lado, el concepto de *alfabetización académica* permite desmitificar, primero, que la alfabetización dura un periodo corto en la vida del ser humano y, segundo, que este llega a la etapa de la educación superior totalmente preparado para afrontar las diversas prácticas del lenguaje que se requieren para “apoderarse” del conocimiento; en otras palabras, nunca se deja de aprender a leer ni escribir. Esta reflexión nos permite contextualizar mejor la obvia importancia que deben tener la lectura y la escritura en la universidad, pues, en este espacio, se debe seguir fomentando el aprendizaje de ambas.

2.2.2. La redacción académica como instrumento de elaboración del conocimiento

Muchos se preguntarán cuál es la importancia de que un alumno sepa leer y escribir para un nivel superior de enseñanza y la respuesta es bastante sencilla: las prácticas de la lectura y la escritura le permiten hacer suyo el conocimiento, compartirlo, complementarlo, refutarlo, etc., es decir, formar parte del mundo académico. Dicho conocimiento que, en una primera instancia es transmitido por

el profesor en el aula, debe luego ser transformado por el alumno en términos entendibles para él; eso ocurre, por ejemplo, a través de la práctica de tomar apuntes en clase. Ese mismo conocimiento debe, en algún momento, complementarse, y la mejor forma de lograrlo es, muchas veces, a través de la lectura. Estos son solo dos de muchos escenarios que ayudan a entender por qué es elemental la preocupación por las adecuadas prácticas de la lectura y la escritura en la universidad.

Ideas similares manifiesta Cardinale respecto de la importancia de la lectura y la escritura en el espacio académico. Según la autora, estos son “instrumentos de aprendizaje, pues conllevan la reelaboración de ideas y por ello se convierten en potencial epistémico: ayuda a los alumnos a aprender” (2007:3). Específicamente sobre la escritura, Cardinale comenta, más adelante, que esta no es solo el medio que le permite al ser humano la expresión de lo que piensa, sino que se convierte en un “instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (2007:3). Por otro lado, Camps menciona que “...escribir no consiste sólo (sic) en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento.” (1990:3). Finalmente, otros autores como Sonia de la Barrera y Adriana Bono resaltan que la escritura, tomando en cuenta las ideas de Ausubel, favorece la “mayor significatividad en el aprendizaje” (2004:33).

Respecto de cómo se articula mejor el conocimiento de la persona a través de la escritura, Nigro comenta que incluso el ejercicio de adecuar el texto a un

lector específico, o seguir una instrucción o consigna a partir ideas conocidas previamente son también maneras de transformación del conocimiento que se producen en la escritura. Agrega, además, que “para poder expresarse bien, ya sea en forma oral o escrita, es necesario tener previamente las ideas claras. Nadie puede explicar lo que no entiende” (2006:122).

Finalmente, es necesario tomar en cuenta que la escritura, según Soriana, Bauer y Turco, “permite re significar las lecturas y construir el pensamiento mientras se escribe” (2011:17). En este sentido, su importancia en el ámbito universitario muchas veces radicará en que esta evidenciará “si el estudiante universitario adquirió o no conocimientos nuevos” (2011:17), y si tiene la capacidad de transformarlos o no y hacerlos suyos.

2.2.3. Escritura productiva: redacción académica

Podemos definir “escritura” como la transformación de las representaciones conceptuales en signos gráficos de una lengua, es decir, el paso de las ideas y los conceptos que se encuentran representados en principio en un lenguaje abstracto de pensamiento hacia un lenguaje concreto y gráfico. Cuando se trabaja el tema de la escritura, se puede diferenciar, según Cuetos (1991), dos tipos: la escritura reproductiva, cuyas formas son el dictado y el copiado, y la escritura productiva, es decir, la redacción. En el caso de la escritura en la universidad, nos estaremos refiriendo a la escritura productiva fundamentalmente, es decir a la redacción.

2.2.3.1. Variedad académica

Broilo y Herrera señalan que “los contextos condicionan y determinan tanto la elección de los objetos de investigación como las características y modalidades de los mecanismos de producción y transmisión del conocimiento.” (2011:263). Partiendo de esta cita, podemos afirmar que las formas de comunicación escrita están sujetas a la situación comunicativa en la que se presenta. Es así que la comunicación escrita en un contexto académico tendrá una forma determinada; es decir, presentará una serie de rasgos particulares en el léxico, la sintaxis, la estructura, etc.

Como se ha mencionado en la primera parte de este marco teórico, redactar en la universidad implica el aprendizaje de un conjunto de estrategias y normas que permitan la comunicación apropiada en el ámbito académico. Esta nueva forma de comunicación escrita la podemos denominar variedad académica: “La universidad prepara a los alumnos para que puedan desenvolverse en los medios académicos y laborales. Para lograr ese objetivo, es necesario aprender la variedad lingüística apropiada para esas situaciones, es decir la variedad académica” (Aguirre 2009:17).

Esta variedad presenta una serie de características: es formal; es artificial y como tal debe ser aprendida; suele ser utilizada en la escritura; es menos variable, por lo que se le considera una variedad estándar, común a diversas disciplinas; y tiene como principal función la de informar, de manera objetiva, sobre algún tema.

2.2.3.2. Tipos de texto académico

Una de las expresiones de la variedad académica es el texto académico, aquel documento escrito que se redacta en el ámbito universitario. Según Aguirre, un texto académico “es el desarrollo escrito de un tema abordado desde la perspectiva de una disciplina científica. El objetivo fundamental de este tipo de texto es producir y difundir conocimiento.” (2009:12). Así, los textos académicos son los producidos por instituciones educativas, profesionales y de investigación: informes, ensayos, monografías, tesis, exámenes, etc. Estos textos presentan características particulares en cuanto a su contenido, estructura y lenguaje, además de seguir una serie de reglas de la normativa gramatical.

Desde el punto de vista de la intención comunicativa del redactor, los principales tipos de textos académicos que se utilizan en la universidad son los textos argumentativos y los textos expositivo-explicativos.

1) El texto argumentativo

De acuerdo con Narvaja de Arnoux, un texto argumentativo es aquel que tiende “a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo” (2010:42). En este, el emisor se evidencia a través de la toma de una postura u opinión, la cual confronta con la de otros que se han manifestado acerca del tema en discusión. Dicho emisor tiene como objetivo persuadir a su receptor acerca de su postura o, como indica Soriano, “el *argumentator* intenta influir al

destinatario de que realice una determinada elección ética, estética, social o política” (2011:37).

Para que este objetivo se cumpla, el texto argumentativo sigue una estructura definida: presentación de la hipótesis o tesis sostenida, la cual aparece en la introducción; los argumentos que sustentan la tesis; y la conclusión, en la cual se reafirma la postura tomada desde el inicio. Algunos autores proponen otros componentes de la estructura bastante empleados en el cuerpo o desarrollo, que son los contraargumentos y la refutación de estos.

El texto argumentativo presenta algunas características. Una de las más sobresalientes es la forma de la enunciación, pues el emisor hace uso de la primera persona ante un discurso que no tiene por qué mostrarse objetivo sino convencido de la tesis que propone. Por otro lado, es común encontrar en este tipo de texto la inclusión de otras voces. Este recurso tiene la intención de insertar otras posiciones u opiniones ya sea para refutarlas o buscar apoyar su postura. Finalmente, según Rojas Fernández, es común que la postura del autor sea totalmente explícita y deducible a partir de sus afirmaciones, aunque, a veces, es necesario inferirla a partir de las razones que emplea para apoyar o refutar al otro.

2) El texto expositivo-explicativo

Este tipo de texto se considera como una de las manifestaciones escritas de la variedad académica que más se utiliza. Muchos autores que han escrito acerca de este tipo de texto encuentran necesario, primero, aclarar qué es explicar. Si

tomamos en cuenta una definición simple, explicar es hacer que el otro entienda un concepto o un evento concreto. Esta situación se produce cuando consideramos que algún tema no es suficientemente claro o el otro no lo ha logrado entender completamente. A partir de estas ideas, podemos considerar que todo texto que busque explicar será un texto explicativo.

Para Carneiro, los textos expositivos son aquellos cuya intención comunicativa es únicamente la de informar acerca de un tema en todos sus aspectos. Así, el texto expositivo muestra o presenta un objeto de estudio “a través de una división analítica de la realidad expuesta: definición, origen, características, descripción, clasificación, causas, consecuencias, importancia, etc.” (2005:246)

Por otro lado, según Narvaja de Arnoux, estos tipos de texto son aquellos que exponen información que ha sido construida por otra fuente. La autora, también, afirma que los textos expositivo-explicativos se “presentan como saber – teórico o cuasi teórico- referido al ámbito de los hechos o acontecimientos” (2010:41). Más adelante, señala que estos textos tienen la finalidad de que su receptor “comprenda, pueda dar cuenta de las razones, motivos o causas de un fenómeno, conozca cómo es algo” (2010:81).

Slater y Graves, de una forma bastante detallada, de la misma manera, proponen una definición del texto expositivo-explicativo. Según estos autores, “el texto expositivo es texto en prosa en el cual el autor presenta información.

Además, es explicativo en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada” (1990:12).

Teodoro Álvarez (1996), también, aporta interesantes ideas respecto de este tipo de texto. Según él, el texto expositivo tiene como intención cambiar un “estado de conocimiento”, pues hay un fenómeno que se quiere hacer comprender al lector a través de la transmisión de datos con una organización y una jerarquización establecidas. Para que se cambie dicho “estado de conocimiento”, quien escribe buscará que las ideas nuevas sean lo suficientemente claras y precisas para que logren conectarse con las ideas previas del lector.

La coordinación de Lenguaje de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) maneja la siguiente definición de texto académico expositivo-explicativo: es aquel que tiene como objetivo dar a conocer al receptor un fenómeno o suceso; de esta manera, difunde conocimientos sobre un tema, tanto generales como especializados.

a) Características del texto expositivo-explicativo

El texto explicativo-expositivo empleado en el entorno académico cuenta con algunas características en cuanto al contenido y a la forma del mismo con la intención de que el mensaje que se transmita sea adecuado y preciso.

- **Adecuación a la situación comunicativa e intención comunicativa (enfoque del escrito)**

Los textos pueden emplearse en contextos muy variados y cumplen con funciones diversas. En el caso del texto de tipo expositivo, este cumple con un objetivo principal: presentar información. Sin embargo, este no es el único aspecto importante que nos permitirá adecuar nuestro escrito a la situación comunicativa propuesta, sino que, también, es fundamental considerar otros elementos de la comunicación, como quién es el receptor, lo que se conoce como audiencia. Esta se caracteriza por formar parte de dos ámbitos: el académico o el laboral, espacios en los que el texto expositivo surge como uno de los tipos más comunes. Este receptor forma parte de la comunidad discursiva del autor, motivo por el cual está familiarizado con los modelos estructurales de este texto expositivo.

Para poder tener un mayor acierto en la adecuación de la situación comunicativa, Cassany (201:55), en su libro *La cocina de la escritura*, propone la siguiente guía de preguntas:

Cuadro N° 1: Guía para explorar el problema retórico

Propósito	Autor (emisor)
¿Qué quiero conseguir con este texto?	¿Qué relación espero establecer con la audiencia?
¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras?	¿Cómo quiero presentarme?
¿Qué quiero que hagan con mi texto?	¿Qué imagen mía quiero proyectar en el

<p>¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?</p>	<p>texto?</p> <p>¿Qué tono quiero adoptar?</p> <p>¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?</p>
<p>Audiencia (receptor)</p> <p>¿Qué sé de las personas que leerán el texto?</p> <p>¿Qué saben del tema sobre el que escribo?</p> <p>¿Qué impacto quiero causarles?</p> <p>¿Qué información tengo que explicarles?</p> <p>¿Cómo se la tengo que explicar?</p> <p>¿Cuándo leerán el texto? ¿Cómo?</p>	<p>Escrito (mensaje)</p> <p>¿Cómo será el texto que escribiré?</p> <p>¿Será muy largo/corto?</p> <p>¿Qué lenguaje utilizaré?</p> <p>¿Cuántas partes tendrá?</p> <p>¿Cómo me lo imagino?</p>

Fuente: Cassany (2011:55)

A partir de las preguntas establecidas por el autor en este cuadro, se pueden abordar los elementos importantes de la situación comunicativa. Respecto del propósito, se sabe que este siempre es el de informar; sin embargo, el emisor no debe olvidar que se debe evaluar la intención del texto considerando qué tipo de información voy a presentar y para qué servirán dichos datos que se señalarán. Otro punto importante que aborda Cassany es el receptor, acerca del cual también es pertinente formularnos preguntas. De ello, dependerán varios aspectos del texto, sobre todo, el cómo explicar la información que se desea desarrollar. Esto

se relaciona, también, con el reconocimiento del rol que cumple el redactor como emisor del mensaje. Es importante que el escritor reconozca cuál es su relación con la audiencia y qué imagen tiene este en ella para abordar la redacción. Finalmente, se debe pensar en el escrito, para lo cual se asume lo reflexionado con las preguntas de los puntos anteriores. A partir de esto, ya se puede saber cómo se escribirá el texto, porque se conoce claramente la intención y el público. Esto le permitirá al redactor conocer el lenguaje que empleará así como la estructura y la extensión del texto, pues ya reconoció las prácticas discursivas de la comunidad a la que se dirigirá.

- **Estructura del texto académico**

Todo texto se divide en unidades o partes, las cuales reflejan la organización del mismo. Muchos cuentan con una estructura ya establecida. Este es el caso del cuento, que está conformado siempre por el planteamiento, nudo y desenlace. En el texto expositivo, se conoce que este también posee una estructura estandarizada: introducción, cuerpo o desarrollo, y conclusión o cierre. Además, dentro de cada una de estas partes, hay, de la misma manera, divisiones.

Dicha estructura, como afirman varios autores, se planifica previamente, lo cual se concretiza en el esquema del texto, que se elabora con la intención de organizar mejor las ideas antes de la redacción, propuesta que existe en la escritura desde el modelo cognitivo de Flower y Hayes en 1981. Esta planificación de la escritura, como mencionan Gallego y Mendías, es considerada “como la representación mental de la composición” (2012:50) y consta de partes o

momentos, entre los cuales se considera “la organización y estructuración del contenido”, que se establece en el esquema previamente mencionado. Esto quiere decir que la estructura que se explicará a continuación se concibe previamente en un esquema.

Cualquiera que fuera la estructura del texto expositivo, lo que sí es necesario que quede claro es que en él deben reconocerse jerarquías de las ideas, lo cual se observa desde el esquema u organización que se ha elaborado previo a la redacción. El ordenamiento del texto a partir de una división y jerarquización de ideas tiene como objetivo la lectura del mensaje que se desea transmitir. Además, en investigaciones sobre lectura y memoria, como señala Cassany (2011:78), se ha reconocido que, cuando un texto cumple con un orden lógico de ideas, es mucho más fácil que la información de este se recuerde.

En el caso del párrafo de introducción, cumple dos funciones elementales en el texto: brindar información de carácter general que permita contextualizar el tema que se va a desarrollar y presentar el tema central. Además, en muchos casos, suele indicar la composición que tendrá el texto. Incluso, algunos autores proponen tipos de introducción, como la introducción con anécdota, a partir de la cual se asume que una función de este párrafo también es llamar la atención del lector en vista de que es lo primero a lo que este accede.

Si nos referimos particularmente a los párrafos de desarrollo, se considera que cada uno de estos debe tratar un tema independiente. En su estructura interna,

debe notarse ideas que van de lo más general a lo más específico. De acuerdo con Cassany, se puede definir párrafo como “un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado o al texto, con valor gráfico y significativo (2005:84)”. Cuenta con un valor gráfico, pues puede distinguirse visualmente en una página. Además, tiene unidad significativa, ya que cada uno desarrolla únicamente un subtema.

En el caso de los textos que son breves, como los que redactan los integrantes de la población que serán estudiados en esta investigación, el párrafo cumple una función importante. Esto se debe a que, en vista de que no hay división de capítulos o apartados, el párrafo se convierte en una unidad jerárquica en el texto, con lo cual se convierte en el único indicador de la estructura global de este.

Respecto de su estructura, el párrafo de desarrollo cuenta, en primer lugar, con la idea principal, que para algunos autores se evidencia en la oración principal. Esta idea “debe proporcionar el contenido del párrafo y enunciar el pensamiento que se va a desarrollar” (Martínez 1998:23). No es necesario que esta ocupe un lugar determinado en el párrafo, pero es común encontrarla al inicio de este. En segundo lugar, debe haber ideas que desarrollen la idea principal. Los autores no coinciden en el nombre que les otorgan a estas ideas. Por ejemplo, Martínez las denomina “oraciones modificadoras de la idea enunciada en la oración principal”; Aguirre (2009), “oraciones complementarias”. Sin embargo, lo que sí comparten es que el párrafo requiere de un desarrollo a partir de algunas

frases. Para fines de esta investigación, estas ideas serán denominadas “ideas secundarias”.

Finalmente, el párrafo de conclusión tiene como objetivo dejar un mensaje final que resuma el texto; se puede considerar, entonces, que “es un refuerzo de las ideas principales expuestas en él” (Aguirre 2009:102). Es posible incluir, además, alguna idea que genere una reflexión final en el que lee. Al igual que en el párrafo de introducción, para este también proponen algunos tipos, a partir de los cuales se evidencia que algunos autores encuentran en la conclusión un espacio no solo para concluir sino para dejar “pendientes” interrogantes que surgen a partir del tema, las cuales no se pueden responder en ese texto. Para esta investigación, se empleará el término cierre en lugar de conclusión, dado que el primero no demanda necesariamente una reflexión o inferencias a partir del contenido del desarrollo del texto.

Como acabamos de detallar, la información en un texto expositivo-explicativo debe estar organizada a partir de una estructura establecida. De acuerdo con Llaque, “esta organización se alcanza aplicando el concepto de coherencia, de acuerdo con el cual todos los elementos de un texto se encuentran articulados, tanto en el nivel formal cuanto en el nivel del significado.” (1994). Uno de los aspectos que permite dicha articulación es el empleo de marcadores textuales. Estos ayudan a reconocer mejor la estructura del texto y de los párrafos; de la misma manera, establecen distintos tipos de vínculos entre las oraciones. Respecto de su naturaleza, como Cassany indica, “tienen forma de conjunciones,

adverbios, locuciones conjuntivas o incluso sintagmas, y son útiles para ayudar al lector a comprender el texto” (2011: 154). De acuerdo con la división que este autor establece de los marcadores, se entiende que se requiere de dos tipos de articulación: una entre los párrafos del texto y otra entre las ideas de dichos párrafos.

Acerca de este tema, Montolío menciona que los conectores (considerados como tipos de marcadores textuales) son muy importantes en tanto que permiten que las ideas se conviertan en “un fluido de información, y no una sarta entrecortada de frases puntuales aisladas” (2004:19). Además, estos establecen una relación de carácter lógico-semántica entre las ideas.

- **Lenguaje formal**

Como cualquier otra lengua, los hablantes no empleamos el español de la misma manera, sino que, dependiendo de la comunidad lingüística a la pertenecemos en un momento concreto, se presentan rasgos particulares. Estos se reconocen a partir de las variedades de la lengua española, las cuales pueden ser geográficas o regionales, sociales, y situacionales o registros. Respecto de las variedades de registro, estas están determinadas por la situación comunicativa y, en una división amplia, pueden ser de tipo formal o informal. A partir de esto, podemos comprender que el lenguaje formal responde a una situación comunicativa formal.

Según el Portal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, el registro formal (al cual consideramos también lenguaje formal) es aquel que sigue la norma culta de la lengua, la cual es aprendida a lo largo de la formación escolar, y requerida durante la vida universitaria y laboral. Por otro lado, Aguirre lo llama estilo formal, el cual consideran como un tipo de modalidad que se caracteriza por recurrir “a elementos léxicos (de vocabulario) y sintácticos (de construcción de frases y oraciones) normativamente correctos” (2009:16). Respecto de los elementos léxicos, es importante resaltar que estos deben ser precisos y variados (con la intención de evitar cometer errores de redundancia en el texto).

No se puede establecer de forma concreta cuáles son todas las características de este lenguaje formal, ya que estas varían según el autor; sin embargo, se puede resaltar que lo más importante de este registro es que sigue las normas gramaticales y ortográficas impuestas por la Real Academia Española. A ello, hay que agregar que, debido a que en una situación comunicativa formal el emisor y receptor tienen una relación distante, se privilegia el uso de la tercera persona o impersonal, y se evita la primera y la segunda persona. Por otra parte, se requiere que el lenguaje formal conste de un variado léxico, que se eviten las repeticiones o redundancias a partir del empleo adecuado de sinónimos y pronombres, y que se empleen conectores lógicos que establezcan relación entre las ideas.

- **Normativa**⁵

El texto expositivo-explicativo tiene como objetivo desarrollar de manera clara y precisa un tema a partir de diversas disciplinas científicas. Para lograrlo, es necesario que cumpla con la normativa propia de la variedad académica. Como señala Aguirre, la razón por la cual se requiere respetar las reglas es “que asegura la transmisión clara de un mensaje que, en teoría, es destinado a cualquier usuario de la lengua. Cuando se recurre a palabras y expresiones que el uso ha sancionado como generales, correctas o prestigiadas, los lectores en español, aun cuando sean de distintas nacionalidades (de España, Cuba, Argentina, Colombia, etcétera), no tendrán problema para comprender ese estilo.” (2009:17). La normativa de la lengua española abarca principalmente tres aspectos: la gramática, la puntuación y la ortografía.

- **Gramática**

Un texto expositivo, como ya se ha mencionado, está estructurado a partir de párrafos. Estos, a su vez, están constituidos por oraciones, enunciados que, cohesionados, van a permitir la transmisión clara de las ideas. En la bibliografía, se puede encontrar una infinidad de definiciones de oración; sin embargo, para fines de esta investigación, plantearemos la siguiente: una oración es aquel

⁵ La Real academia de española define ortografía como el conjunto de normas “que regulan la correcta escritura de una lengua.” (2010:9). Además, añade que: “La ortografía, en cuanto conjunto o corpus de convenciones que fijan pautas de la correcta escritura de una lengua, tiene un carácter esencialmente normativo.” (2010:11). Estas definiciones indican que tanto las reglas de tildación como la puntuación o las reglas gramaticales están incluidas en lo que se denomina “ortografía”. Sin embargo, en esta investigación, separamos la normativa en “gramática”, “puntuación” y “ortografía”, debido a que, así se trabaja en el curso objeto de estudio de esta investigación.

enunciado que presenta sentido completo y que se organiza en torno a un verbo principal.⁶

Para considerar una oración correctamente construida, esta debe cumplir con una serie de requisitos. En primer lugar, se debe tomar en cuenta la relación que se establece entre sus componentes (palabras y frases). Una de estas relaciones es la llamada concordancia gramatical, es decir, la correspondencia de accidentes gramaticales entre una o más palabras de la oración. La concordancia gramatical puede ser nominal y verbal.

En segundo lugar, el tamaño de las oraciones es fundamental para lograr un mensaje claro y preciso. Una oración breve podrá comunicar más fácilmente la información. Esta idea está relacionada con la capacidad de comprensión de los lectores, pues, según Cassany “la capacidad media de la memoria a corto plazo es de 15 palabras; o sea, nuestra capacidad para recordar palabras, mientras leemos, durante unos pocos segundos, es muy limitada. Esto significa que cuando nos encontramos con un período largo, con incisos también extensos, nuestra memoria se sobrecarga, no puede retener todas la palabras y perdemos el hilo de la prosa.” (2011:97-98). Entonces, si la eficacia del texto expositivo está en su capacidad de

⁶ “Un verbo principal es aquel que contiene el sentido más importante de la oración. En otras palabras, es la acción protagonizada por el sujeto. Por otro lado, un verbo subordinado es aquel que tan solo complementa la información central. Para ello, se vale de la ayuda de un nexos o partícula subordinante.” (Aguirre, 2010:20)

Ejemplo: El niño que ganó el premio estaba muy feliz.

estaba: verbo principal

ganó: verbo subordinado

que: partícula subordinante

comunicar, es imprescindible que el lector comprenda claramente lo que el redactor quiere transmitir.

Por último, la complejidad innecesaria de las oraciones puede dificultar la comprensión de las mismas. Cuando se redacta un texto expositivo, el emisor suele enriquecer las ideas básicas con información complementaria en forma de incisos (explicaciones, complementos circunstanciales, vocativos, aposiciones, etc.). No obstante, si se usan de un modo exagerado, tanto en cantidad como en tamaño, el lector puede perder la ilación de las ideas y perder de vista cuál era la idea principal. Por otro lado, si el redactor complejiza demasiado el texto, puede cometer anacolutos, “inconsecuencia en la construcción del discurso.” (DRAE 2001)

- **Puntuación**

En la redacción de un texto académico, el uso correcto y adecuado⁷ de los signos de puntuación es fundamental, pues esta característica permitirá alcanzar su objetivo: la transmisión clara y precisa de las ideas que facilite su comprensión. Así, por un lado, los signos de puntuación otorgan significados diferentes a las frases y oraciones de acuerdo con la intención del redactor. Por otro lado, son considerados elemento de cohesión, puesto que permiten relacionar los diferentes componentes del texto. Por último, mencionando a Cassany, “la puntuación estructura las diversas unidades del texto: el final de los párrafos, de las frases, las

⁷ Hacemos la diferencia entre corrección y adecuación, debido a que, si bien existen reglas determinadas para el uso de los signos de puntuación, en ocasiones, este va a depender del estilo del redactor. En este sentido, Serafini aclara lo siguiente: “En muchos casos, la decisión de emplear un signo de puntuación va ligada al estilo del autor, que puede emplear unos u otros signos de puntuación de distintas formas, con funciones y valores diferentes.” (2007:253)

relaciones de subordinación entre ideas, etc. En la medida en que los signos reflejen la organización del contenido (tema central, subtema, idea, detalle), el texto se hace más coherente y claro.” (2011:177) Como se puede apreciar, la puntuación es un aspecto de suma relevancia en la redacción académica.

Siempre ha resultado bastante complejo conocer y aplicar los signos de puntuación. Esto se debe a que, como menciona Serafini, se suele pensar que estos representan, en la redacción, las pausas del discurso oral; sin embargo, aunque en ocasiones pueden coincidir pausa y signo gráfico, no siempre es así. Por lo tanto, es necesario aplicar reglas para sus usos (2007:253). Estas reglas están vinculadas con la estructura oracional básica del español.

Aun cuando en un texto se utiliza una serie de signos de puntuación (puntos, comas, punto y comas, dos puntos, paréntesis, guiones, rayas, etc.), en el nivel de la redacción básica, como es el caso de los alumnos ingresantes a la universidad, se suele trabajar con la puntuación elemental: el punto y la coma. Esta idea es mencionada por Cassany: “Cerca del 80% de los signos utilizados son comas y puntos, en la mayoría de autores. Es decir, son los signos más frecuentes y los más importantes” (2011:179). De esta manera, podemos señalar que el manejo de estos dos signos de puntuación es suficiente para el inicio en el aprendizaje de la redacción académica.

En primer lugar, el punto y seguido se utiliza para delimitar las oraciones en un párrafo, mientras que el punto y aparte se usa para separar los párrafos que

conforman un texto, lo que permite percibir la estructura del mismo. En segundo lugar, la coma es el signo de puntuación que se usa dentro de una oración. Al respecto, Aguirre (2009) señala lo siguiente: “En el interior de cada oración, sus elementos pueden ser reordenados con el uso de comas. Esta organización implica enumerar frases, introducir elementos explicativos, mover complementos circunstanciales, entre otras variaciones que permitirán darle a la oración un sentido pleno que contribuirá al desarrollo sólido de las ideas (2009:59)”.

- Ortografía

El texto expositivo que se redacta en el ámbito académico requiere necesariamente que se respeten las reglas ortográficas. En muchas ocasiones, se cree que la importancia de la corrección ortográfica está relacionada únicamente con el prestigio social. No obstante, en el caso del uso de las tildes, estas pueden distinguir significados y evitar la ambigüedad.

En esta investigación, se ha considerado, en el aspecto de la ortografía, el uso correcto de las tildes (tildación general, tildación diacrítica, tildación especial y la regla del hiato acentual), de las grafías españolas, de las mayúsculas, y las palabras juntas y separadas.

2.3. Definición de términos

1. Alumno ingresante a la universidad: estudiante que, tras un proceso de selección, inicia el primer ciclo de sus estudios universitarios

2. Competencia léxico-gramatical: uso de un léxico o vocabulario preciso y adecuado, y de construcciones oracionales que siguen las reglas de la normativa gramatical
3. Escritura: transformación de las representaciones conceptuales en signos gráficos de una lengua; es decir, el paso de las ideas y los conceptos que se encuentran representados en principio en un lenguaje abstracto de pensamiento hacia un lenguaje concreto y gráfico
4. Organización del contenido: articulación coherente del texto en cuanto a la totalidad de este (estructura introducción-desarrollo-conclusión), a sus párrafos y a sus oraciones
5. Ortografía: empleo correcto de las grafías que componen las palabras y del atildamiento de las mismas
6. Pertinencia del contenido: característica del texto académico que involucra correspondencia que existe entre el tema y el contenido del texto
7. Puntuación: uso correcto de los signos de puntuación (punto y seguido, punto y aparte, y coma) tomando en cuenta, muchas veces, el sentido que necesitan cobrar las ideas
8. Rango esperado: Para esta investigación, es el porcentaje de logro obtenido que oscila entre 65 a 100%.
9. Redacción: proceso cognitivo sistemático que implica organizar el pensamiento y plasmarlo por escrito para obtener como producto final un texto. Para ello, se deben seguir algunos pasos como la delimitación de un tema, la recolección de información, la organización de esa información, la

elaboración lingüística del texto (reunir palabras, oraciones y párrafos de manera coherente y cohesionada) y finalmente la revisión de lo escrito.

10. Solidez del contenido: característica del texto académico que implica el desarrollo amplio de la información a través de las ideas secundarias y terciarias

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general:

El desarrollo alcanzado en redacción académica por los alumnos al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima está por debajo de lo esperado, especialmente en puntuación y competencia gramatical.

2.4.2. Hipótesis específicas:

1. En el criterio de pertinencia y solidez, los alumnos ingresantes tienen un desarrollo alcanzado en el rango de lo esperado (de 65 a 100%). De manera específica, el mayor porcentaje de logro se evidencia en el conocimiento del tema solicitado y el menor porcentaje (menos de 65%) en la explicación sólida y sustentada de las ideas.
2. En el criterio de organización del contenido, los alumnos ingresantes tienen un desarrollo alcanzado en el rango de lo esperado. De manera específica, el mayor porcentaje de logro se evidencia en el orden las ideas del texto con una estructura introducción-desarrollo-cierre y el menor

- porcentaje en la organización de las ideas siguiendo la estructura del párrafo.
3. En el criterio de competencia léxico-gramatical, los alumnos ingresantes tienen un desarrollo alcanzado en el rango de lo esperado. De manera específica, el mayor porcentaje de logro se evidencia en el empleo del registro formal adecuadamente y el menor porcentaje en la construcción de la estructura oracional.
 4. En el criterio de puntuación, los alumnos ingresantes tienen un desarrollo alcanzado por debajo de lo esperado. De manera específica, el mayor porcentaje de logro se evidencia en el uso de las comas y el menor porcentaje en el uso del punto seguido.
 5. En el criterio de ortografía, los alumnos ingresantes tienen un desarrollo alcanzado por debajo de lo esperado. De manera específica, el mayor porcentaje de logro se evidencia el uso de mayúsculas y el menor porcentaje de logro en la tildación, especialmente en la tildación diacrítica e hiato acentual.



CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

La investigación corresponde a un estudio de caso de enfoque mixto y de alcance exploratorio.

En primer lugar, se eligió el enfoque mixto, predominantemente cualitativo. Si bien se determinaron porcentajes de logros en el desarrollo de habilidades de redacción académica, estos datos cuantitativos nos sirvieron solamente para apoyar nuestra investigación que pretendió describir, comprender y analizar un fenómeno a partir de los significados producidos por los participantes, en este caso el desarrollo alcanzado en redacción académica de los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una

universidad privada de Lima. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), en este tipo de enfoque, no se propone una hipótesis que se deba probar, sino que se plantea una hipótesis de trabajo general al inicio de la investigación y otras hipótesis específicas durante el estudio o al final de este. Además, como señala Serbia (2007), la investigación de tipo cualitativa presenta un diseño abierto y flexible, lo que permite realizar ajustes durante el proceso de realización del trabajo. Por último, este enfoque utiliza, por lo general, el método inductivo; es decir, “se inicia con un estudio individual de los hechos” (Bernal, 2006) y da lugar a conclusiones.

En segundo lugar, la presente tesis tuvo un alcance exploratorio, debido a que el tema que se abordó ha sido poco estudiado en el Perú. Específicamente, en la institución educativa en cuestión, no existe una investigación similar. Además, los estudios exploratorios sirven para “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (...), establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.” (Hernández, Fernández y Baptista 2010). De esta manera, nuestra investigación permitirá obtener información nueva acerca de cómo es el desempeño en redacción académica de los alumnos que empiezan a cursar estudios superiores, específicamente en un curso sobre habilidades lingüísticas básicas (llamado Nivelación de Lenguaje en la institución en cuestión).

En tercer lugar, esta investigación es un estudio de caso, ya que se aplicó en una institución educativa de nivel superior y a un grupo de estudiantes

específico con el propósito de entender sus particularidades (en redacción académica) y cómo se desarrollan estas. Debido a ello, no se formulará conclusiones necesariamente generalizables de manera universal, pero sí relevantes y pertinentes para nuestra institución.

Nuestro estudio podrá generar nuevas investigaciones sobre la necesidad de los cursos reeducativos en el primer ciclo universitario, sobre qué competencias en comunicación escrita deben ser trabajadas, sobre cómo se debe evaluar el desempeño en redacción académica de los alumnos, etc. De igual manera, la investigación abre la posibilidad de examinar qué sucede en la educación secundaria acerca de la comunicación escrita. Por las características mencionadas, se puede afirmar que nuestra investigación no constituye un fin en sí mismo, sino que significa el punto inicial de un sinnúmero de trabajos y estudios de mucha relevancia para la educación superior.

3.2. Tipo y diseño de investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este estudio corresponde a un no experimental; es decir, no se manipulan intencionalmente las variables de estudio. Por ello, se seleccionó este diseño para la investigación, pues se observó el desempeño en redacción académica en una situación real de escritura para, posteriormente, analizar los resultados. El tipo de diseño no experimental acorde con nuestra investigación fue el diseño transeccional, pues este tuvo como objetivo realizar una exploración inicial en un periodo específico. De hecho, lo más común es que se emplee en problemas de investigación que se

caracterizan por ser nuevos o, en todo caso, no muy conocidos o difundidos como en nuestro caso. Asimismo, se propone que se pueden convertir en investigaciones que funcionen a manera de preámbulo de otras.

3.3. Sujetos de investigación

Como ya se ha mencionado, esta investigación se realizó en una universidad privada de Lima. Cuando los alumnos ingresan a esta institución, deben rendir una Prueba de definición de niveles (PDN ©) que evalúa las competencias en comunicación escrita para el nivel superior. Algunos de dichos alumnos la desaprueban o no la rinden; en cualquiera de los dos casos, como consecuencia, deben seguir el curso reeducativo llamado Nivelación de Lenguaje, un curso sobre habilidades lingüísticas básicas.

Para fines de la investigación, rindieron una prueba diagnóstica todos los alumnos matriculados en el curso de Nivelación de Lenguaje en el ciclo 2012-2 que asistieron a la primera sesión de clases. Estos fueron 1319 estudiantes, quienes constituyen la población del presente estudio. De todos ellos, la muestra fue seleccionada eliminando a aquellos que estaban llevando el curso por segunda o tercera vez, a los que no habían rendido la PDN y a los que habían tenido algún tipo de educación superior anterior (aunque sea por un ciclo). Además, se descartaron aquellas pruebas que no contaban con los datos completos del alumno para evitar cualquier tipo de error en la selección de los sujetos de investigación. Tomando en cuenta esto, nos quedamos con 251 pruebas, de las cuales elegimos una cuota aleatoria de 150 para procesar. Siguiendo un método de muestreo no

probabilístico⁸, se determinó que esta cantidad era representativa a juicio y experiencia de las investigadoras.

Esta muestra ha sido elegida dado que nuestro estudio busca conocer cuáles son las habilidades y dificultades en la redacción académica con las que inician sus estudios universitarios los alumnos matriculados en el curso sobre habilidades lingüísticas básicas. Esto permitirá saber con qué herramientas, traídas de la etapa escolar, cuentan los alumnos al ingresar al curso universitario.

3.4. Instrumentos

El instrumento que sirvió para el recojo de información es una prueba diagnóstica (Anexo N°1), que corresponde a la técnica de encuesta. Esta ha sido adaptada por las investigadoras, a la que se le denominó Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA). Señalamos que fue una adaptación, pues la prueba presenta la misma estructura y criterios de evaluación que las pruebas del curso Nivelación de Lenguaje que se emplean en la Universidad para el mismo curso y en semestres anteriores. Sin embargo, el tema que abordó fue diferente, pues este se seleccionó entre aquellos sobre los que los ingresantes, al menos así lo consideramos, tenían conocimientos previos sobre las razones por las cuales los alumnos llegaban tarde a las clases universitarias de las 7 y 8 de la mañana. Además, se modificaron y agregaron algunos indicadores de

⁸ Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista, “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores, y desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación”. (2010:176)

evaluación. El objetivo de utilizar un instrumento similar al que se usa en la actualidad es mantener la misma situación de evaluación para que, además de describir el desempeño en redacción académica de los alumnos en cuestión, se puedan brindar algunos alcances acerca de la pertinencia de los criterios e indicadores de calificación, y de la importancia que le otorgamos a ciertos temas teóricos en el curso.

Luego de culminada la elaboración de la PDDRA, esta fue validada por tres expertos en redacción académica, los cuales trabajan en el centro de estudios seleccionado; esto implica que enseñan o han enseñado, en algún momento, el curso de Nivelación de Lenguaje. Es importante señalar que estos expertos no solo son docentes de la universidad a la que pertenece la muestra, sino que, además, cuentan con publicaciones sobre el tema de redacción. Los expertos realizaron comentarios sobre la claridad de la instrucción, así como sobre la pertinencia del tema solicitado. Dos de los expertos señalaron que el tema era adecuado para el nivel de los alumnos; es decir, iban a tener información suficiente para poder desarrollar el texto. Uno de los expertos, más bien, sugirió que incluyéramos un conjunto de fuentes sobre el tema para que los alumnos pudieran utilizar esa información. Sin embargo, esta propuesta no fue considerada por las investigadoras, debido a que los alumnos no iban a tener el tiempo suficiente para trabajar las fuentes y luego redactar el texto. Además, se consideró que el tema era accesible para los alumnos. Por otro lado, nos sugirieron que se les indique a los alumnos, explícitamente, que el texto debía ser formal, que debía de estar desarrollado en cuatro párrafos y que debían colocar un título. En el caso de los

comentarios sobre los criterios e indicadores, estos fueron observados pero no tomados en cuenta, pues queríamos mantener la prueba similar a las que se toman en el curso, como ya se ha mencionado.

Luego de recibir los comentarios y sugerencias de los expertos, la prueba fue presentada en una reunión de coordinación a la que asistieron todos los profesores que dictarían el curso mencionado en el ciclo 2012-2. Ellos también proporcionaron algunas recomendaciones con la intención de que la prueba diagnóstica pudiese permitirnos recolectar los datos que podrían servirnos para las conclusiones de la investigación, por ejemplo, ciudad en la que estaba ubicado el colegio, la nota obtenida en la PDN, modalidad de ingreso, etc.

La PDDRA presentó la siguiente estructura: datos del alumno, instrucciones, espacio establecido para el esquema, espacio establecido para la redacción y cuadro con los criterios e indicadores de evaluación (Anexo N°2).

3.5. Variables de estudio

A continuación, presentamos las cinco categorías (denominadas “criterios” en la prueba diagnóstica) con sus respectivas subcategorías (denominadas “indicadores” en la prueba diagnóstica) que conforman la prueba.

I. Pertinencia y solidez del contenido

- Demuestra conocer el tema desarrollado.
- Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema.

- Utiliza información sólida y coherente.
- Complementa el desarrollo del tema con ideas propias.

II. Organización del contenido

- Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto.
- Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre.
- Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas.

III. Competencia léxico – gramatical

- Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas.
- Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos).
- Usa de manera adecuada el registro formal.

IV. Puntuación

- Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente.
- Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos).

V. Ortografía

- Errores de tildación
- Errores de grafías
- Errores de mayúsculas

- Errores de palabras juntas y separadas

3.6. Procedimiento de recolección de datos

La PDDRA fue aplicada durante la primera semana del ciclo 2012-2, específicamente en la primera sesión del curso, por los profesores de cada sección y tuvo una duración de 110 minutos, que es el tiempo promedio que suele tener la aplicación de las pruebas en el curso. En todo momento, hubo colaboración de los profesores para la adecuada aplicación de la prueba. Cada uno de ellos, en sus secciones, leyó las instrucciones de la evaluación con los alumnos; además, dirigió el llenado de la información para minimizar la posibilidad de errores.

Es importante señalar que se tuvieron que superar dos obstáculos importantes. El primero de ellos fue que se tuvo que cambiar la programación del curso, al menos las tres primeras semanas correspondientes a la primera unidad de aprendizaje, pues no se había previsto el uso de la primera sesión de clases para la aplicación de la prueba diagnóstica. En este caso, recibimos el apoyo de la coordinación del curso para realizar los cambios necesarios.

El segundo obstáculo fue que los alumnos que fueron evaluados recibían sus clases en dos sedes diferentes de la universidad, lo cual implicó el traslado de las pruebas de un lugar a otro. Pese a esta situación, no hubo problemas de coordinación entre los profesores ni dificultades en la recolección de las evaluaciones.

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Dado que nuestro instrumento es la prueba diagnóstica que evalúa las habilidades y dificultades en la redacción académica, hemos, primero, corregido cada una de las 150 pruebas. A partir de la corrección, tomamos en cuenta dos tipos de información a partir de un análisis del contenido. El primero es respecto de los puntajes que han obtenido los alumnos en cada uno de los indicadores de los criterios y en la prueba en total. El segundo es acerca de los tipos de errores que los alumnos han cometido en sus textos. Dichos errores han sido divididos según el criterio al cual pertenecen.

Luego de que se recolectaron los datos necesarios al corregir cada una de las pruebas, obtuvimos los porcentajes de logro de los alumnos en cada uno de los indicadores. Por otro lado, accedemos a los porcentajes de los errores encontrados en las pruebas, los cuales nos ayudaron a analizar cuáles son las habilidades y dificultades con las que llega este público estudiantil a la universidad. Ambos tipos de porcentajes se obtuvieron a partir de la codificación de los datos en un documento Excel.

Después de acceder a los porcentajes, analizamos cuáles son los indicadores y, por consiguiente, los criterios en los que los alumnos se han desempeñado mejor y peor, así como los tipos de errores en los que más han incurrido. Para que dichos análisis puedan ser comprendidos con mayor facilidad por el lector, empleamos extractos de los textos de los alumnos, los cuales

permitieron reconocer no solo los aciertos y errores de la población, sino también de qué manera estos se manifiestan en sus redacciones.





CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de datos

Después de evaluar los textos redactados por los alumnos en la Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA), se obtuvieron importantes resultados que presentaremos, primero, de forma global y, luego, de manera específica a partir de cada criterio e indicador.

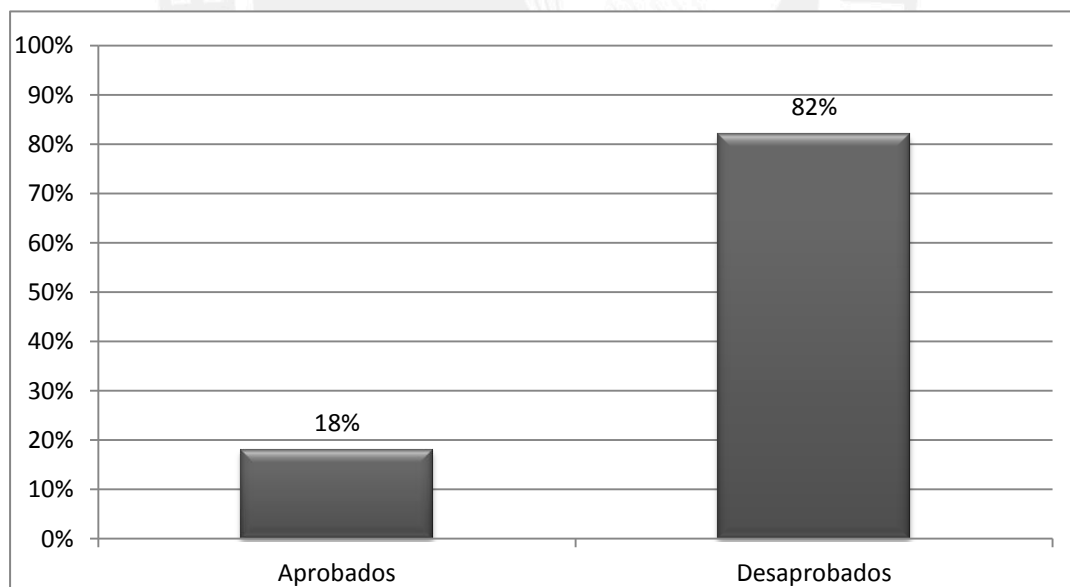
El sistema de calificación utilizado fue el vigesimal y la nota aprobatoria, siguiendo las normas de la institución en cuestión, fue 13⁹. Es decir, el alumno aprobado es aquel que logra el 65% o más de la nota total. En ese sentido, para fines de esta investigación, se considerará que alcanzar el 65% o más de logro en

⁹ No se aplicó el redondeo de la nota final de la prueba.

el puntaje total, así como en cada criterio y en cada indicador, estará en el rango de lo esperado en el desarrollo de la redacción académica de los alumnos ingresantes.

El promedio en el resultado final de la prueba fue de 10,03, es decir, claramente desaprobatorio. Solamente, 18% de los alumnos aprobó la prueba. Además, si consideramos que la nota 20 indica que el alumno ha alcanzado el 100% de los objetivos, el promedio obtenido en la prueba mostraría que los alumnos que la rindieron alcanzaron solo el 50,15% de ellos. Es importante señalar que la nota mínima fue 2 y la máxima 18.

Gráfico N°1: Porcentaje de aprobados y desaprobados

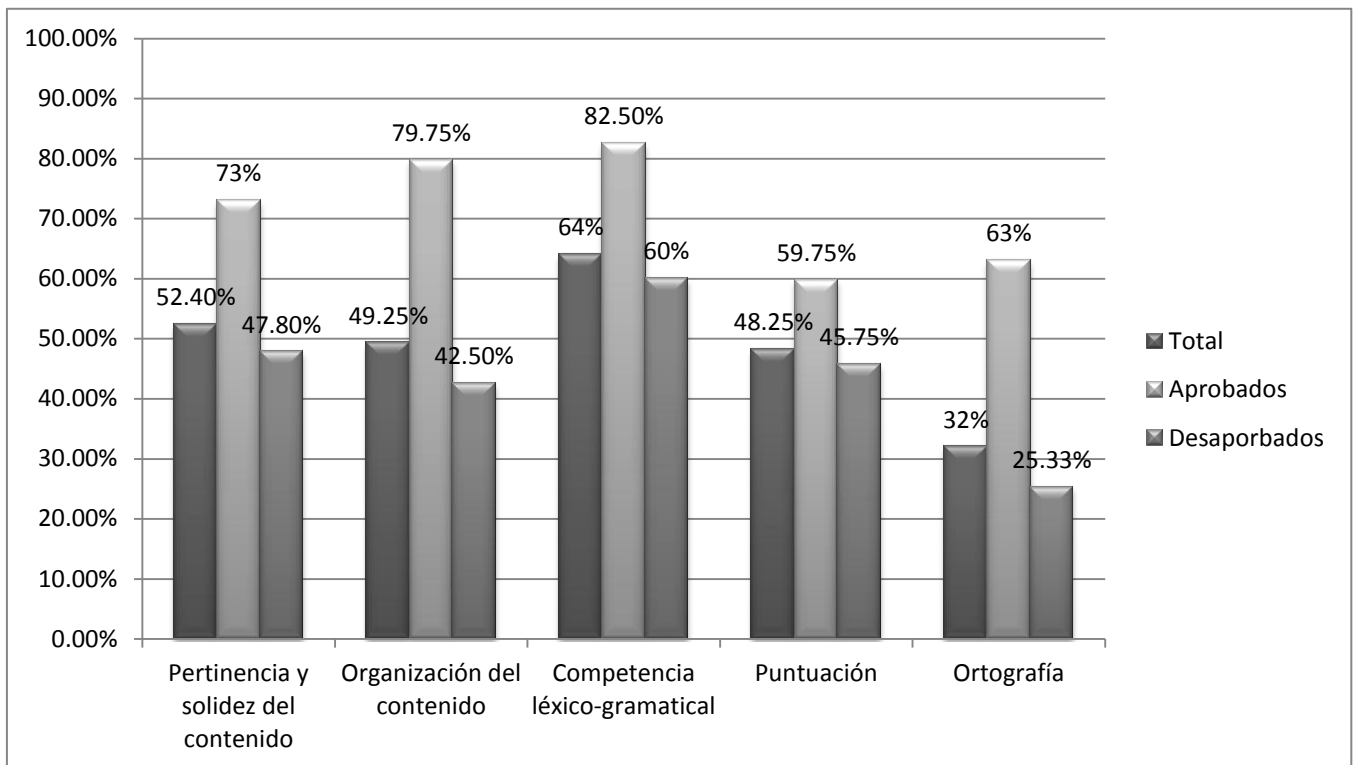


Fuente: Elaboración propia

En Gráfico N°2, se muestra los resultados en cuanto al porcentaje de logro por criterio. Se presenta a manera de comparación, lo que evidencia las

diferencias entre los porcentajes de logro alcanzados por los aprobados, por los desaprobados y por el total de alumnos en promedio.

Gráfico N°2: Comparativo porcentaje de logro por criterio (total-aprobados-desaprobados)



Fuente: Elaboración propia

A continuación, presentamos los resultados por criterios y por indicadores.

Criterio I: Pertinencia y solidez del contenido

En la tabla de calificación de la prueba, este criterio recibía como puntaje máximo 5 puntos; es decir, representaba el 25% del puntaje total de la prueba. En promedio, los alumnos lograron alcanzar un puntaje de 2,62, es decir, el 52,4% del total del puntaje del criterio. Si consideramos que a partir del 65% de logro el

alumno alcanza un desarrollo esperado, podemos concluir que, en promedio, no se logró.

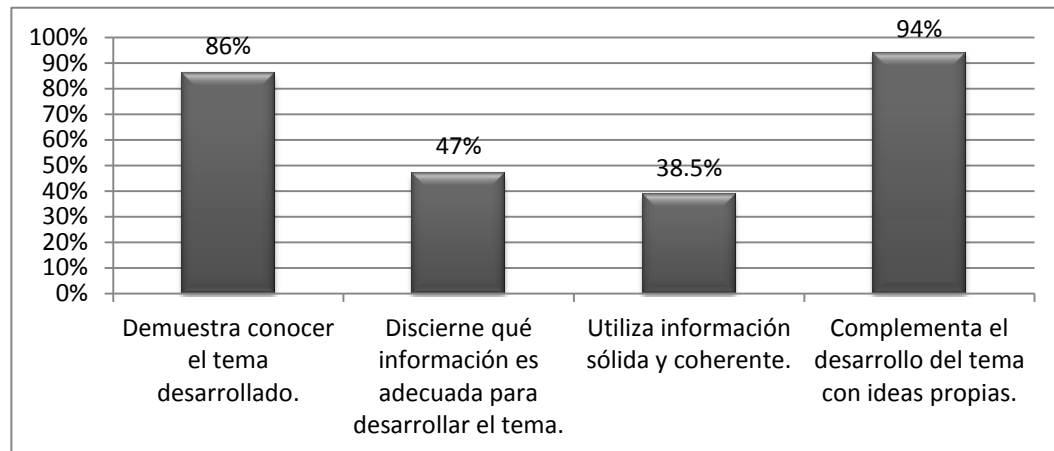
Estas cifras se repartían entre los cuatro indicadores siguientes:

Cuadro N° 2: Datos por indicador (Pertinencia y solidez del contenido)

Indicador	Puntaje asignado al indicador	Puntaje promedio obtenido por los alumnos	Porcentaje de logro	Desarrollo esperado (65%-100%)
Demuestra conocer el tema desarrollado.	0,5	0,43	86%	Sí
Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema.	2	0,94	47%	No
Utiliza información sólida y coherente.	2	0,77	38,5%	No
Complementa el desarrollo del tema con ideas propias.	0,5	0,47	94%	Sí

Fuente: Elaboración propia

Gráfico N°3: Porcentaje de logro por indicador (Pertinencia y solidez de contenido)



Fuente: Elaboración propia

Criterio II: Organización del contenido

En la tabla de calificación de la prueba, este criterio recibía como puntaje máximo 4 puntos; es decir, representaba el 20% del puntaje total de la prueba. En promedio, los alumnos lograron alcanzar un puntaje de 1,97, es decir, el 49,25% del total del puntaje del criterio. Si consideramos que a partir del 65% de logro el alumno alcanza un desarrollo esperado, podemos concluir que, en promedio, no se logró.

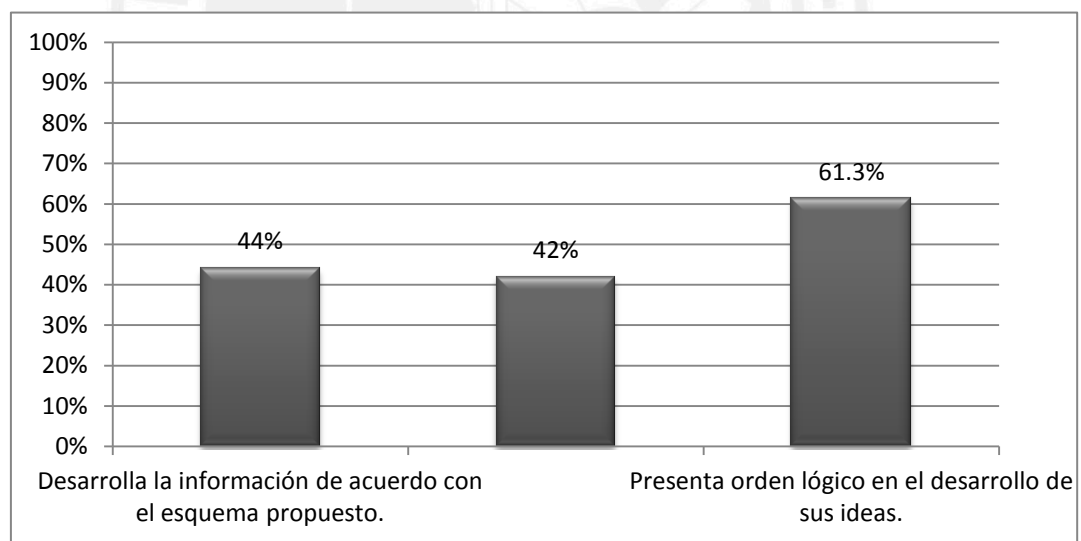
Esta cifra se repartía entre los tres indicadores siguientes:

Cuadro N° 3: Datos por indicador (Organización del contenido)

Indicador	Puntaje asignado al indicador	Puntaje promedio obtenido por los alumnos	Porcentaje de logro	Desarrollo esperado (65%-100%)
Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto.	0,5	0,22	44%	No
Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre.	2	0,84	42%	No
Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas.	1,5	0,92	61,3%	No

Fuente: Elaboración propia

Gráfico N°4: Porcentaje de logro por indicador (Organización de contenido)



Fuente: Elaboración propia

Criterio III: Competencia léxico-gramatical

En la tabla de calificación de la prueba, este criterio recibía como puntaje máximo 4 puntos; es decir, representaba el 20% del puntaje total de la prueba. En promedio, los alumnos lograron alcanzar un puntaje de 2,56, es decir, el 64% del

total del puntaje del criterio. Si consideramos que a partir del 65% de logro el alumno alcanza un desarrollo esperado, podemos concluir que, en promedio, no se logró.

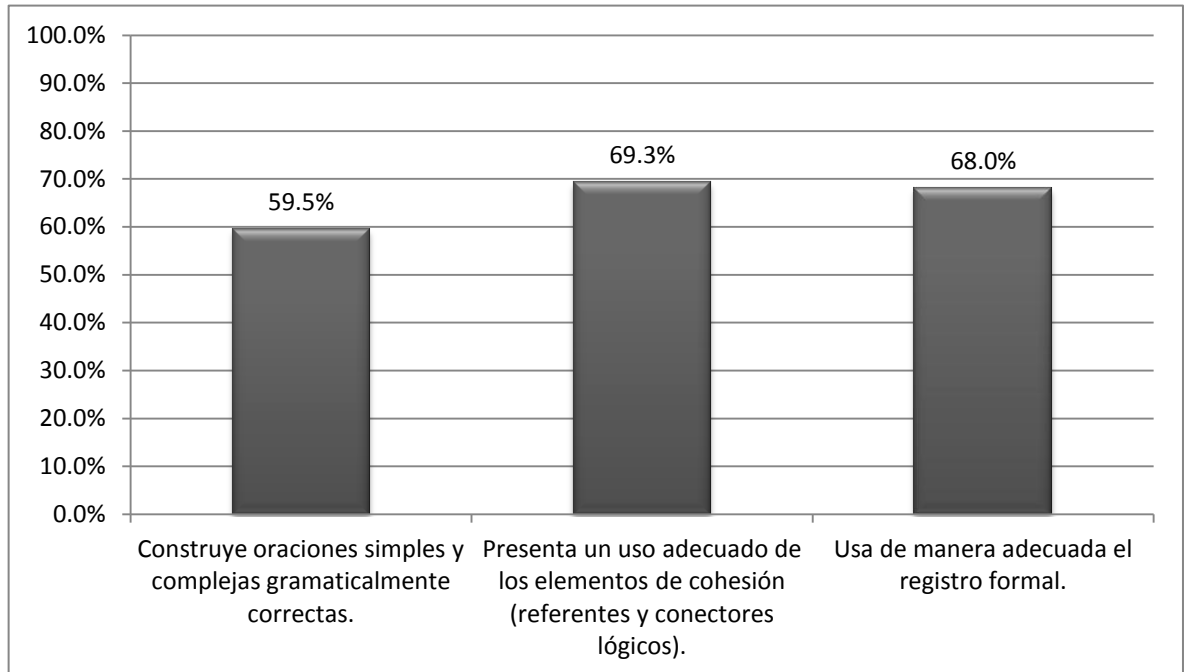
Esta cifra se repartía entre los tres indicadores siguientes:

Cuadro N° 4: Datos por indicador (Competencia léxico-gramatical)

Indicador	Puntaje asignado al indicador	Puntaje promedio obtenido por los alumnos	Porcentaje de logro	Desarrollo esperado (65%-100%)
Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas.	2	1,19	59,5%	No
Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos).	1,5	1,04	69,3%	Sí
Usa de manera adecuada el registro formal.	0,5	0,34	68%	Sí

Fuente: Elaboración propia

Gráfico N°5: Porcentaje de logro por indicador (Competencia léxico-gramatical)



Fuente: Elaboración propia

Criterio IV: Puntuación

En la tabla de calificación de la prueba, este criterio recibía como puntaje máximo 4 puntos; es decir, representaba el 20% del puntaje total de la prueba. En promedio, los alumnos lograron alcanzar un puntaje de 1,93, es decir, el 48,25% del total del puntaje del criterio. Si consideramos que a partir del 65% de logro el alumno alcanza un desarrollo esperado, podemos concluir que, en promedio, no se logró.

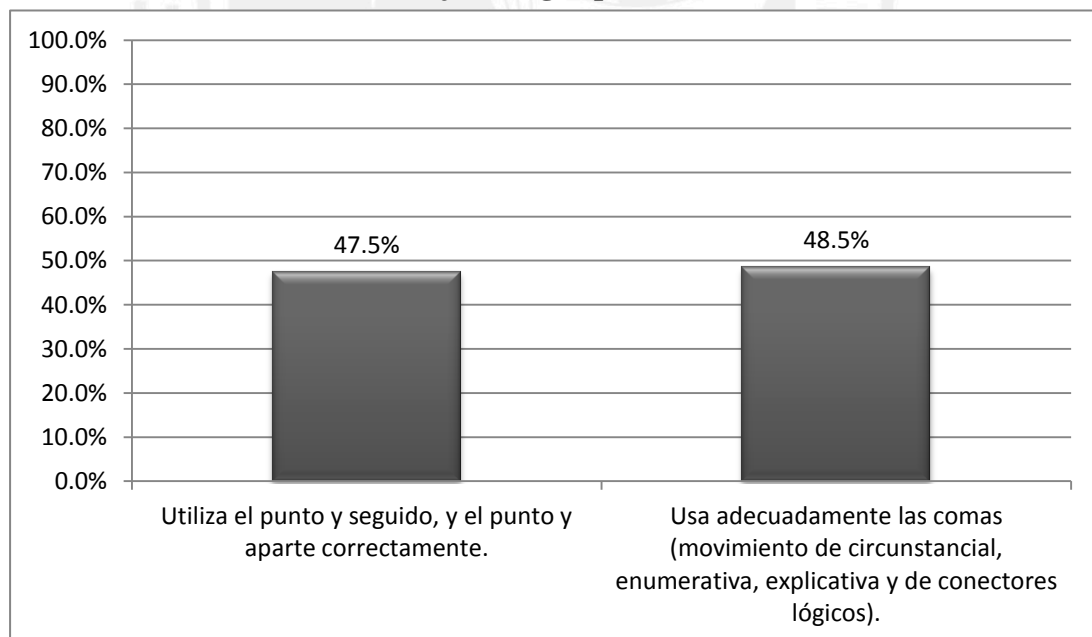
Esta cifra se repartía entre los tres indicadores siguientes:

Cuadro N° 5: Datos por indicador (Puntuación)

Indicador	Puntaje asignado al indicador	Puntaje promedio obtenido por los alumnos	Porcentaje de logro	Desarrollo esperado (65%-100%)
Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente.	2	0,95	47,5%	No
Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos).	2	0,97	48,5%	No

Fuente: Elaboración propia

Gráfico N°6: Porcentaje de logro por indicador (Puntuación)



Fuente: Elaboración propia

Criterio V: Ortografía

En la tabla de calificación de la prueba, este criterio recibía como puntaje máximo 3 puntos; es decir, representaba el 15% del puntaje total de la prueba. En promedio, los alumnos lograron alcanzar un puntaje de 0,96, es decir, el 32% del total. Si consideramos que a partir del 65% de logro el alumno alcanza un desarrollo esperado, podemos concluir que, en promedio, no se logró.

En cuanto al número de errores cometidos por los alumnos, en promedio, se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro N° 6: Número promedio de errores por tipo de error

Por tipo de error	Número promedio de errores
Uso de graffas	1,27
Uso de mayúsculas	0,07
Tildación general	3,27
Tildación diacrítica	0,75
Tildación por hiato acentual	1,06
Tildación especial	0,04
Palabras juntas y separadas	0,33
TOTAL	6,79

Fuente: Elaboración propia

4.2. Análisis y discusión de resultados

A continuación, luego de la revisión de los resultados, describiremos el desempeño de los alumnos a partir de los indicadores de cada uno de los criterios de la prueba diagnóstica.

Criterio I: Pertinencia y solidez del contenido

Respecto al indicador “Demuestra conocer el tema desarrollado”, los alumnos tuvieron un rendimiento en el rango de lo esperado, pues pudieron explicar, aunque sea brevemente, algunas de las causas por las cuales se llega tarde en los horarios matutinos de clase. Esto se debe a que buscamos que el tema sea uno cercano a su realidad, es decir, que puedan emplear sus conocimientos previos, ya que no se usaron fuentes de información en la prueba.

Como menciona Vázquez (2005), los alumnos que culminan la secundaria no están acostumbrados a los textos académicos leídos en el ámbito universitario, ya que, en la mayoría de casos, han accedido solo a textos explícitamente elaborados para su grado. Esto implica que les es difícil aproximarse a una lectura con características que escapan a los materiales didácticos empleados en la escuela. Por eso, no ha habido mayor inconveniente en el tema de esta prueba, ya que los alumnos no requirieron revisar textos informativos, sino que desarrollaron la información solamente en función de aquella con la que ellos contaban como estudiantes capaces de transferir su experiencia personal a la situación comunicativa presentada en la PDDRA.

En el Anexo N°3, mostramos algunos fragmentos de los textos, en los cuales se demuestra un buen manejo de la información. A partir de estos ejemplos, se puede reconocer que los alumnos no han logrado desarrollar ampliamente las causas de las tardanzas a las clases universitarias; sin embargo, han sido capaces de mencionar algunas muy importantes, por lo cual estos cumplen con el

indicador. Como se ha podido observar, algunos de los motivos han sido explicados porque el alumno ha hecho uso de sus conocimientos y experiencias respecto de este tema, especialmente al referirse a las razones que tienen relación con la dificultad para movilizarse en la ciudad.

Resultados tan positivos no se obtuvieron en el indicador “Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema”, en el cual el desempeño ha sido por debajo de lo esperado, es decir, por debajo del 65%, ya que muchos de los alumnos han cometido diversos errores. El más común fue asumir que, como se les solicitó información sobre las causas, tenían que mencionar también consecuencias y, sobre todo, soluciones frente al problema. Esto ha provocado que las causas sean a veces poco desarrolladas, pues en un párrafo explicaban solo estas, y en otros las consecuencias y/o soluciones. Incluso, en varios textos, las ideas que han desarrollado las causas en los párrafos se han orientado a proponer posibles efectos y recomendaciones para evitar la razón que origina la tardanza en los horarios matutinos. Algunos fragmentos evidencian este error:

“Ya he pensado en muchas maneras de solucionar este problema pero es muy complicado. Primero pensé en decirle a mis padres que contraten una movilidad escolar pero por razones económicas no pueden hacerlo y los entiendo pues no pueden pagar algo que está fuera de su alcance además se que también gastan mucho en mi bueno, no los contradigo.” (E1)

Este caso que hemos presentado lo podríamos considerar como un modelo claro de qué implica que el alumno no discierna la información que es adecuada para desarrollar un tema, ya que, pese a que solo mostramos un párrafo, casi todo el texto de este alumno (4 de 5 párrafos) explicaba acerca de las soluciones en las que él había pensado para no llegar tarde en el horario matutino. Casos similares hay en otras pruebas, como la que se encuentra en el Anexo 4.

Tomando en cuenta lo que Cassany (2011) explica sobre la adecuación a la situación comunicativa, los alumnos no han sabido reconocer cuál debía ser el mensaje del texto. Además, muchos de los estudiantes que han explicado las soluciones al problema lo han hecho a manera de recomendación, con lo cual está claro que no tomaron en cuenta el propósito del mensaje que estaban redactando, que es siempre el de informar de manera objetiva, en vista de que se trata de un texto expositivo-explicativo.

A partir de estos últimos ejemplos, se puede reconocer que muchos de los alumnos no son capaces de discernir qué información es adecuada y cuál no lo es para el desarrollo de sus ideas. Esto permite notar que los alumnos realizan asociaciones del tema, por ejemplo, causas con efectos y soluciones, sin tomar en cuenta si se les ha solicitado que lo hagan o no.

Existe estrecha relación entre los errores cometidos en el anterior indicador con el que evalúa si el alumno “Utiliza información sólida y coherente”, en el cual también han rendido por debajo de lo esperado, debido a que, como algunos

alumnos han explicado causas, consecuencias y soluciones, no han llegado a desarrollar ampliamente las primeras. A pesar de que casi todos sabían acerca de este tema, fueron muy pocos los textos que presentaron información desarrollada sobre las causas de las tardanzas en los horarios matutinos de clase. En la mayoría de los casos, hubo una explicación muy breve e insuficiente sobre este tema. Es decir, los alumnos no pudieron explicar en qué consistían o cómo se desarrollaban las causas que señalaban. Muchos de estos presentaron solo ejemplos personales para añadir información, lo cual no le brinda una verdadera solidez a la explicación. Veremos algunos ejemplos que permitirán ilustrar lo mencionado:

“La tardanza también es confiarse de tu tiempo, conozco personas que vienen a tiempo a UPC pero como faltan quince minutos para el inicio se distraen un rato y se pasan veinte o veinte y cinco minutos...” (E 210)

“Tambien hay alumnos que llegan tarde por la gran cantidad de carros y como me comento un amigo: “vivo muy lejos y tengo que tomar hasta 3 carros” me sorprendio, se tenia que levantar a la 5 o mas temprano para llegar a la universidad y aun asi llegaba tarde...” (E 236)

Estos demuestran que los alumnos no saben en qué consiste el desarrollo adecuado o solidez de las ideas, sino que consideran que para explicar se pueden limitar al uso de ejemplos, los cuales, lamentablemente, como son de carácter personal, se convierten en información poco significativa.

En otros casos, algunos solo se limitaron a la enumeración de causas, como se observa en los siguientes fragmentos:

“- Por puro libertinaje, asisten a fiestas o reuniones aun sabiendo que tienen clases un día después.

- Familiar, que suceda un percance, una urgencia sin previo aviso que no puedan dejar para otro momento” (E208)

“Una de las causas por la tardanza al llegar a tiempo a la universidad pueden ser:

- Que algunos alumnos viven lejos de la universidad y no se acostumbran al horario de que se les propuso.
- Puede que a ultimo momento se haya enterado de alguna emergencia
- Puede que no hayan calculado su tiempo al llegar a tiempo a la universidad...” (E188)

“Las tardanzas e incluso las inasistencias pueden ser producto de: una vida desordenada, una persona irresponsable, sin motivación al estudio, sentirse aislado por problemas personales y amorosos, no tener metas y proyectos a lo largo de su carrera ni a su trayectoria como persona.” (E 49)

Considerando los fragmentos de las pruebas, podemos afirmar que los textos carecen de información que desarrolle el tema, lo cual es fundamental en el texto expositivo-explicativo, ya que, como menciona Narvaja de Arnoux, este tipo

de texto debe permitir que su receptor “comprenda, pueda dar cuenta de las razones, motivos o causas de un fenómeno, conozca cómo es algo” (2010:81). A esto, podríamos añadir que Slater y Graves consideran que el autor debe incluir “explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada” (1990:12). Lamentablemente, la brevedad característica de muchos de los textos revisados no lograría que el lector pueda conocer “cómo es algo”, en este caso, cómo son estas causas de las tardanzas en el horario matutino.

A diferencia de los dos indicadores anteriores, respecto del planteamiento de ideas propias, evaluado en el indicador “Complementa el desarrollo del tema con ideas propias”, los alumnos han respondido en el rango de lo esperado, pues han demostrado que pueden acceder a sus experiencias para poder redactar sobre el tema solicitado, lo cual se ha evidenciado, sobre todo, en los textos en los que los alumnos han insertado ejemplos personales, como situaciones que les suceden a ellos o sus amistades. Estas vivencias han permitido que el alumno abstraiga y pueda proponer las causas solicitadas. Mostramos algunos ejemplos en los que se puede observar cómo los alumnos emplean sus propias ideas:

“Tal vez la alarma no sonó y te pasaste de la hora indicada, o también cuando amanecen con algún resfrío por el invierno” (E4)

“La tardanza por flojera, en la vida universitaria los alumnos tenemos que madrugar para poder estudiar y ello implica tener flojera para despertarse muy

temprano, por eso debemos acostumbrar a nuestro cuerpo y despertarnos a la hora adecuada, a pesar de las dificultades” (E11)

En estos fragmentos, se observa que se brinda información que es probablemente imposible que el alumno haya encontrado en alguna fuente como artículos, periódicos o revistas, ya que son factores muy particulares como la posibilidad de la tardanza a causa de un resfrío, de que una alarma no suene o del desgano. Por eso, podemos asumir fácilmente que ha empleado ideas propias basadas en sus vivencias.

Criterio II: Organización del contenido

En relación con el indicador “Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto”, los alumnos rindieron por debajo de lo esperado, pues, en muchos de los textos, no hubo una adecuada organización; incluso, en algunos casos, los alumnos no elaboraron esquemas. En lugar de ello, realizaron resúmenes de lo que iban a redactar; en otros casos, emplearon el espacio asignado para realizar una versión borrador del texto. Estas opciones no pueden ser consideradas como esquematización, dado que no son, como señalan Gallego y Mendía, “representación mental de la composición” (2012:50). Hubo, en segundo lugar, otras pruebas en las que se empleó algún tipo de organización que no se podía considerar esquema, principalmente porque carecía de jerarquía, la cual es fundamental para la redacción. Por ello, no se podía asegurar en la corrección que desarrollaba la información a partir del esquema. Finalmente, es

importante resaltar que fueron pocos los alumnos que no realizaron ningún tipo de esquematización de la información.

Para comprender mejor la forma de organización de los alumnos, presentaremos algunos esquemas en el Anexo N°5.

Al igual que en el anterior, en el indicador “Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre”, a pesar de que se observa que varios tienen claro cómo se deben organizar los datos en un texto académico (estructura Introducción-Desarrollo-Cierre), han rendido por debajo de lo esperado, dado que hay varios casos en los que se observó que los alumnos no tienen claras las funciones que cumplen la introducción y el cierre. Así ocurre en la siguiente introducción:

“Ser puntual es muy importante, es la actitud que permite poner orden a nuestras vidas, es la herramienta más importante en este mundo competitivo. Ser impuntual significa romper con ese acuerdo con las personas que te rodean y más aún, contigo mismo, ya que la mism palabra lo dice, ¡es un atrazo!” (E228)

Este fragmento es un ejemplo de que algunos alumnos no tienen claras las funciones básicas que cumple la introducción, que son, como se ha mencionado previamente, brindar información que contextualice el tema y presentar el tema central del texto, pues en este extracto solo se explica lo que implica la puntualidad, pero ningún lector podría saber qué es lo que se va a explicar en el

texto. Incluso, es importante tomar en cuenta que debe cumplirse cierta estructura interna en la introducción, la cual tampoco se evidencia en muchos de los textos revisados.

El mismo problema ocurre en el cierre, en el que muchos alumnos demostraron no saber qué es lo que se tiene que escribir, como el siguiente ejemplo:

“En conclusión tenemos que levantarnos temprano y controlar nuestros tiempo para no sobrepasar el tiempo que nos demoramos en realizar nuestras ...(ilegible) y llegar a tiempo a la universidad” (E7)

En este cierre, al igual que en muchos otros, los alumnos han propuesto algunas soluciones o han brindado algunas sugerencias a los estudiantes. Esto quiere decir que desconocen cuál es la función que debe cumplir esta parte del texto: sintetizar la información desarrollada en el texto y reflexionar brevemente sobre lo explicado en el mismo.

En otros casos, fue difícil establecer para la corrección si es que el párrafo era una introducción o un párrafo de desarrollo redactado incorrectamente. Presentamos un ejemplo del caso descrito:

“Bueno debo empezar diciendo que seré claro, directo y sincero con esta redacción, creo que a todo joven le es un poco difícil llegar temprano a la

universidad ya sea porque es flojo, no quiere venir o simplemente vienen en fin, sus padres le pagan la universidad, digo creo y no quiere generalizar ya que todos no somos así” (E 238)

Hubo varios casos en los que, como se ha mencionado antes, redactaron una carta a la universidad. Esto ha ocurrido, probablemente, porque los alumnos, a partir de la situación planteada, confundieron cuál era la intención comunicativa del texto redactado. Entonces, al redactar una carta, muchos han desarrollado la información en un solo párrafo, el cual no se podría catalogar como de introducción ni como de desarrollo. Para ilustrar este caso, presentamos un ejemplo que se encuentra en el Anexo N° 6.

Pese a los casos mencionados, muchos de los textos han sido redactados respetando la estructura (Introducción-Desarrollo-Cierre) y las funciones que debe cumplir cada una de sus partes. En el Anexo 7, mostramos un texto, el cual es uno de los que mejor cumple con la estructura IDC mencionada.

Si el indicador anterior se orienta a evaluar la estructura general del texto, el indicador “Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas” exige que los párrafos cumplan con una estructura interna. Tomando en cuenta esto, los alumnos obtuvieron un resultado por debajo de lo esperado, debido a que casi ninguno de los párrafos de desarrollo de los textos contaba con una estructura definida, es decir, con ideas principales y secundarias notorias. En la mayoría de

los casos, solo era evidente la presencia de las ideas principales, en las cuales se enuncia de qué tratará el párrafo, como los casos que revisamos a continuación:

“Entre las situaciones mas comunes podemos encontrar el hecho del tráfico vehicular, puesto que a esa hora la mayoría se dirige a sus centros de estudio u trabajo” (E 213)

“Otro problema que debemos considerar es el de los semáforos que paran malogrados y no nos permiten identificar bien cuando avanzar y cuando parar” (E 211)

“Por simple irresponsabilidad, hacen hacer sus cosas hasta altas horas de la noche y ese tiempo vital lo invierten en ocio entretenimiento, internet y se llegan a acostar aprox 1am o 2am y solo duermen 5 o 4 horas se despiertan tarde aunque pongan su despertador no se levantan lo digo por experiencia personal, ahora poco a poco e ido organizando mi horario y duermo bien tranquila y feliz” (E 208)

En muy pocos casos, se apreció una organización de los párrafos tomando en cuenta ideas secundarias, lo cual se vincula con la poca solidez de las ideas. Esto quiere decir que los alumnos han rendido por debajo de lo esperado en este criterio, porque no han considerado brindarle solidez a las ideas principales que han expuesto, lo que se conecta directamente con que tampoco hayan rendido satisfactoriamente en el criterio “Utiliza información sólida y coherente” descrito anteriormente.

Criterio III: Competencia léxico-gramatical

Respecto al indicador “Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas”, los alumnos se encuentran por debajo de lo esperado, pues han cometido algunos errores en la construcción de oraciones. Los ejemplos que presentamos a continuación corresponden a fragmentos de los textos en los que los enunciados colocados entre puntos no son oraciones:

“Familiar, que suceda un percance, una urgencia sin previo aviso que no puedan dejar para otro momento” (E 208)

“Si bien no es totalmente justificable, ya que el individuo debe ya hacer la idea de que es una persona mayor, con muchas mas responsabilidades a cargo suyo” (E 222)

“La tardanzas en clases en nuestra universidad (UPC) las razones motivos e explicaciones de el porque llegue a clases con un retraso de diez o veinte minutos sin respetar nuestro horario” (E 204)

Además, hay algunos errores comunes que hemos podido encontrar, como las inconcordancias; sin embargo, estos no han sido recurrentes en los textos. Transcribimos algunos ejemplos en los que se pueden observar este error:

“La segunda causa es en el tiempo ya que, la mayoría de alumnado viven en distritos diferentes...” (E 212)

“...algunos de los factores que pueden estar vinculadas a esta puede ser la falta de costumbre...” (E 222)

Como se puede observar a partir de estos ejemplos, los problemas de concordancia no son constantes en los textos; es decir, hemos encontrado aproximadamente solo entre 1 y 2 errores de estos por texto.

Por otro lado, también presentamos algunos ejemplos en los que los alumnos redactan oraciones muy largas que no permiten entender bien la idea:

“Ahora, como todos sabrán las tardanzas son consideradas como inasistencias, y estas inasistencias nos pueden traer no solo la pérdida de una clase sino que al acumular un cierto número de inasistencias nos pueden jalar por DPI con un promedio de 00 y eso afectaría mucho en nuestro promedio ponderado, y esto nos podría hacer repetir el ciclo.” (E 186)

“También se da por la falta de interés de los mismos alumnos ya que puede que estos no lleven los cursos por primera vez y también las salidas que muchos jóvenes hacen en las madrugadas o por los desvelos envano sin ningún argumento, y debido a estos es que se levantan tarde y no pueden llegar temprano a sus clases respectivamente.” (E 178)

Un último caso de las dificultades que detectamos en la competencia gramatical es la estructuración compleja de algunas oraciones, que no permite entender la idea que se quiso expresar, como los siguientes casos:

“En la cual muchas veces no se ajusta al tipo de horario q´ uno desarrolla q´ muchas ocasiones es algo errado, y sin tanto desparpajo muchos nos atrevemos a decir: Yo me levanto a las 9:00 es un horario q´ no va conmigo, levantarme a la 6:00 no va conmigo” (E 88)

“Ahora, como todos sabran las tardanzas son consideradas como inasistencias, y estas inasistencias nos pueden traer no solo la perdida de una clase sino que al acumular un cierto número de inasistencias nos pueden jalar por DPI con un promedio de 00 y eso afectaria mucho en nuestro promedio ponderado, y esto nos podria hacer repetir el ciclo.” (E 186)

Como señala Cassany (2011), tanto las oraciones largas como las excesivamente complejas impiden la claridad y precisión del mensaje, por lo que el texto expositivo pierde la eficacia para conseguir su objetivo: explicar. Cuando los alumnos redactan oraciones largas y complejas por falta de habilidad en su construcción, por lo general, cometen errores gramaticales que convierten en el enunciado en un conjunto de frases sin sentido. Esta característica se observa en el siguiente ejemplo:

“Para los estudiantes agarrar un horario que es muy temprano se les hace también muy difícil adaptarse ya que por otro lado está el problema de que viven lejos o cerca y eso significa que tendrían que levantarse más temprano de lo que hacían cuando estaban en el colegio.” (E 139)

Sin embargo, varios textos evidencian un buen manejo de gramaticalidad, como se observa en los siguientes fragmentos:

“La mayoría de alumnos que estudian en la mañana son estudiantes de primer ciclo, en su mayoría, recién salidos del colegio, por lo tanto, uno de los motivos de sus tardanzas podría ser la falta de costumbre, ya que en el colegio no tenían que levantarse tan temprano, pues generalmente las clases empiezan a las ocho.” (E 20)

“En la última encuesta de la universidad se detectó un alto porcentaje en las tardanzas entre las 7 y 8 am; por ello, la universidad busca erradicar el problema; sin embargo, ellos han decidido que antes de tomar una iniciativa y dar el escarmiento correspondiente, se pondrá en marcha una investigación en la cuál se observaran...” (E 17)

A diferencia del anterior, en el indicador “Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos)”, los alumnos han rendido en el rango de lo esperado, dado que no se han presentado tantos errores en el uso de estos. En el caso de los conectores lógicos, en los textos, ha habido un uso

correcto de estos; es decir, han empleado el conector adecuado para la relación lógica que querían establecer. Pese a este acierto, no se puede considerar que tienen un manejo total de estos elementos de enlace, pues las ideas han sido poco desarrolladas, lo que no permite afirmar que son versátiles en el empleo de estos; es decir, utilizan pocos conectores, debido a que no han explicado las ideas ampliamente. A continuación, revisamos algunos casos en los que se observa el empleo adecuado de estos, aunque no evidencia un uso variado de los mismos:

“En síntesis, el ámbito público y personal son las causas más diagnosticadas en las tardanzas en las clases de la mañana; por ello, La universidad debería asignar un tiempo determinado de tolerancia de entrada para los alumnos.” (E 76)

“...por ello suele dejarlo todo a último momento, sin pensar que este pequeño problema nuestro nos traería consecuencias en adelante; tomaremos como ejemplo el clásico “tráfico matutino”, y se entiende, ya que las calles están aglomeradas a esa hora...” (E 115)

Sin embargo, se puede encontrar casos en los que los alumnos emplean de manera correcta y pertinente una variedad de conectores lógicos. Esto se puede observar a partir del siguiente ejemplo:

“En el caso de la irresponsabilidad involucra una formación previa; es decir, la educación que se da en casa. Es difícil que una persona acostumbrada a

llegar tarde a todos sus compromisos, sean formales o no, llegue temprano, pero este mal hábito se puede corregir. No solo hay que orientar al alumno; sino también a la familia, ya que es esta la que influye más en el alumno...” (E 223)

Este ejemplo permite notar que este tipo de marcadores textuales cumplen una función importante en el texto: generar vínculo entre las ideas, lo que le brinda fluidez al mismo, como lo afirma Montolío (2004). Esta función parece quedar clara para los alumnos, pues en la mayoría de los textos hemos encontrado el uso de estos como estrategia de redacción. Además, en este caso particular, se muestra un manejo variado de estos recursos, pues se está empleando cuatro de ellos, cada uno de los cuales establece distintas relaciones entre las ideas.

Por otra parte, en el caso de los referentes, hubo un adecuado reemplazo de algunas palabras por otras y, además, fueron pocas las pruebas en las que se incurrió en la redundancia, como los siguientes casos:

“Hay muchos motivos por los cuales muchos estudiantes llegan tarde a sus primeras clases del día, Los principales motivos por los cuales muchos estudiantes llegan tarde a clases son: (...)

Dichos motivos se juntan para lograr que un estudiante llegue tarde a su universidad” (E 235)

Sin embargo, es importante resaltar que, en el caso de los referentes, ocurre lo mismo que en el de los conectores lógicos: la poca amplitud del desarrollo provoca que el alumno no requiera su uso.

En relación con el indicador “Usa de manera adecuada el registro formal”, los alumnos han obtenido un resultado en el rango de lo esperado, al igual que en el indicador anterior, ya que en los textos no se ha observado tanto el empleo de coloquialismo ni de imprecisión léxica. Sin embargo, sí encontramos otros tipos de errores, como el empleo inadecuado de la primera y segunda persona, a pesar de que sabían que estaban redactando un texto formal. Por un lado, se produjo el uso de la primera persona, porque muchos de los alumnos utilizaron información asumiendo que tenían que referirse a su experiencia personal respecto del tema. Además, algunos opinaron acerca de las causas o de los horarios matutinos, lo que generó este uso incorrecto, como el ejemplo que presentamos:

“Si en verdad uno quiere que la universidad sea algo bueno en su totalidad necesitamos dormir un poco mas almenos. Yo personalmente tengo que hacer actividades fuer de la universidad y con este horario eh tenido que dejar de hacerlas por motivos de levantarme a la 5:40am.” (E 216)

Por otro lado, emplearon la segunda persona, porque, en varias de las pruebas, a pesar de que el tema era solo sobre causas, se presentaron posibles soluciones. Muchas de estas se redactaron a manera de consejos hacia el lector,

que, en algunas ocasiones, incorrectamente parecían asumir que era otro alumno, como en los siguientes fragmentos de textos:

“La organización es un excelente segundo factor, tener preparado y listo todo para salir es lo más aconsejable para poder empezar bien, permite liberarte de mucho estrés, aquí vemos un factor psicológico porque no solo tienes la satisfacción de llegar a tiempo, sino también de llegar bine, preparado para lo que venga” (E 228)

“La manera más común para ya no cometer más tardanzas es el con una alarma que te indique el tiempo que te falta, te haga incluso despertar a tiempo para así acelerarnos y poder ser puntuales para llegar a la universidad evitando sanciones” (E 221)

A partir del uso de la primera y segunda persona por parte de los alumnos, podríamos concluir que estos olvidaron que se encontraban en una situación comunicativa formal, en la cual la relación entre el emisor (el alumno) y el receptor (Secretaría Académica) era bastante distante. Por este motivo, debían limitarse a un uso del impersonal o la tercera persona.

Criterio IV: Puntuación

En cuanto al indicador “Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente”, en el cual el logro de los alumnos estuvo por debajo de lo esperado, el error de puntuación en el que más incurrieron es en el uso de la coma

en lugar de punto. Es importante señalar que, como lo hemos indicado previamente, el punto seguido se coloca al final de cada oración; esto quiere decir que para ello es fundamental que el alumno reconozca cuándo un enunciado es oración, lo cual probablemente no es posible para muchos, lo que se evidencia en los puntajes bajos obtenidos en el indicador “Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas”. Además, los alumnos cometieron errores en este uso de la puntuación porque aún no tienen clara cuál es la función que cumple la coma en la oración, sino que se considera que esta separa ideas y que puede separar oraciones. Presentamos un ejemplo en el que se observa el uso de la coma por el punto seguido:

“El primer factor interno a primeras horas de la mañana es sin duda levantarse tarde (,) este simple sucedo, pero catastrófico, altera los eslabones de tu mañana perfecta(,) el tiempo se acorta y la impuntualidad es inminente(,) dormir a horas adecuadas es lo que debemos... (E 228)

Al igual que el anterior, acerca del indicador “Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos)”, el desempeño de los alumnos también se encuentra por debajo de lo esperado, pues, al revisar los textos, hemos encontrado que son muy pocos los que demuestran un conocimiento de las reglas básicas del uso de la coma. El uso en el que se han cometido menos errores en el de la enumeración.

Criterio V: Ortografía

En este criterio, no hay indicadores; sin embargo, podemos señalar los aspectos de la ortografía en que han cometido menos y más errores. En el primer caso, no se cometió casi ningún error en el uso de las mayúsculas, lo cual puede deberse principalmente a que no se emplearon en los textos palabras que demanden su uso debido al tema sobre el que se redactó.

Por el contrario, la tildación general fue el aspecto de la ortografía en el que los alumnos cometieron mayor cantidad de errores, probablemente porque la mayoría de las palabras del español que emplean tildes dependen justamente de dichas reglas generales. A continuación, revisaremos un fragmento en el cual encontramos algunos errores de tildación general:

“Tambien hay alumnos que llegan tarde por la gran cantidad de carros y como me comento un amigo: “vivo muy lejos y tengo que tomar hasta 3 carros” me sorprendio se tenia que levantar a la 5 o mas temprano para llegar a la universidad y aun asi llegaba tarde y es cierto mientras halla tanto trafico hay veces que no importa la hora...” (E 236)

En menor cantidad, se encontraron en los textos errores de grafías, algunos de los cuales son graves, ya que son palabras de uso frecuente. Por ejemplo, en el examen 205, el alumno ha cometido 9 errores de grafías, algunos de los cuales son los siguientes: curzo, adolescentes, organisadas, aprobechar, sierto y vehiculos. En el examen 221, también, encontramos algunos errores de este tipo: quedarce,

despertarce, acontecimiento, atrazo y halla. Como se puede notar a partir de estos ejemplos, varios alumnos, a pesar de que ya han iniciado su educación universitaria, aún tienen problemas con el uso de las grafías.

Luego de analizar los resultados de cada uno de los criterios de la prueba, es necesario resaltar que los alumnos no mostraron un desarrollo en el rango de lo esperado en ninguno de estos. Aquel en el que han obtenido mayor porcentaje de logro es en competencia léxico-gramatical con 64%, mientras que en el que menos porcentaje se alcanzó es en ortografía con 32%. En el caso más específico de los indicadores, en el que obtuvieron mayor porcentaje de logro es en “Complementa el desarrollo del tema con ideas propias” con el 94% de logro. En contraste, el indicador con menor porcentaje es “Utiliza información sólida y coherente”.

Estos resultados indican que el desarrollo alcanzado en redacción académica por parte de estos alumnos no es homogéneo en todos los criterios. Esto significa que, dentro de un criterio, los porcentajes de logro de sus indicadores pueden ser dispersos. Por ejemplo, en el criterio pertinencia y solidez, se encuentra el indicador con mayor y menor porcentaje de logro, lo cual indica que no se puede generalizar respecto del desarrollo alcanzado de este. Del mismo modo, en el caso del criterio competencia léxico-gramatical, pese a que en este los alumnos se encuentran por debajo de lo esperado, dos de sus tres indicadores arrojan porcentajes que ubican a los alumnos en el rango de lo esperado. Estos ejemplos muestran la conveniencia de que los resultados de la prueba se manejen,

más que a partir de sus criterios, respecto de los indicadores, como lo hemos realizado en este análisis.

Estos resultados se condicen con los de la investigación de Morales y Espinoza (2004) acerca de la redacción de alumnos de la de la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pues en ambos casos presentaron dificultades para estructurar el texto y aplicar la normativa, Situación similar ocurre al comparar nuestros resultados con los del estudio realizado por España (2011) en la Universidad Católica de Valencia, quien afirma que los alumnos no alcanzan el nivel de español deseado. Esto se debe a que se cometieron errores de ortografía, de organización del texto, competencia léxico-gramatical y puntuación, mismas diferencias que encontramos en los textos que hemos analizado. En cambio, los hallazgos de Atienza en 2009 en su investigación con alumnos que acabaron la educación secundaria le permiten afirmar que los estudiantes logran un desempeño satisfactorio en la estructuración del texto, habilidad que no caracteriza a los alumnos que evaluamos.

Los resultados revisados que indican que el desarrollo alcanzado en redacción está por debajo de lo esperado se pueden deber a distintos factores. Por un lado, como ya lo hemos mencionado previamente, muchos de los textos de los alumnos se han caracterizado por un desarrollo escaso. Esta corta extensión ha sido una de las causantes de que hayan obtenido un puntaje bajo en algunos de los indicadores de la prueba. Por otro lado, haber creído que lo solicitado era una carta en lugar de un texto académico, es decir no haber reconocido la situación

comunicativa planteada, también ha provocado puntajes bajos en varios indicadores. Sin embargo, estas razones no explican, por ejemplo, a qué se debe que estén por debajo de lo esperado en algunos aspectos normativos, como la puntuación y la tildación. Esto nos llevaría a suponer dos escenarios: a muchos alumnos no les han enseñado normativa en la educación escolar o estos presentan dificultades para aplicar dicha normativa en la escritura. Entonces, han obtenido estos resultados debido a su poco desarrollo en la prueba, a su confusión de la indicación del texto que debían redactar o a posibles dificultades en la escritura. Sabemos que son muchas más las razones que explican los resultados, pero son estas las que podemos reconocer en el contexto de la prueba.

Algunos de los textos redactados y los resultados obtenidos en ellos demuestran, entonces, posibles dificultades de aprendizaje o falta de adquisición y consolidación de los procesos de la escritura por los errores encontrados en algunos indicadores. En primer lugar, los alumnos presentan dificultades para redactar sus ideas en estructuras oracionales adecuadas. Estas, en muchos casos, eran confusas o incompletas, lo cual no permitía entender lo que se quería expresar. En segundo lugar, muchos textos muestran deficiencias al ordenar las ideas y concretizarlas en el escrito. Es decir, no son claras las relaciones lógicas que han empleado para agrupar un conjunto de ideas en un mismo párrafo o texto. Esta situación indica un posible problema para llevar a la redacción aquellas construcciones mentales que han realizado respecto del tema. En tercer lugar, muchos textos se caracterizan por una gran cantidad de errores de ortografía (en tildación y grafías). Estos, si son constantes en el texto del alumno, se vuelven

posibles indicadores de una dificultad en la escritura. Estos alcances no se evidencian exclusivamente en los resultados porcentuales mostrados, sino en la revisión de algunas pruebas específicas que se caracterizan por presentar los mismos tipos de errores continuamente, como ha ocurrido con la ortografía en el caso de grafías, o por contar con diversos errores en todos los criterios.

Estas dificultades se hacen más evidentes al observar los resultados de los porcentajes de logro en cada criterio solo de aquellos alumnos desaprobados en la prueba, los cuales modifican significativamente las cifras, especialmente en organización del contenido (42,5%) y ortografía (25,3%). Sin embargo, tanto los alumnos aprobados como los desaprobados comparten un desarrollo alcanzado por debajo de lo esperado en los criterios ortografía y puntuación, por lo cual es evidente que la mayoría de los alumnos evaluados presentan problemas, algunos en mayor grado que otros, en la aplicación de la normativa del español en los textos.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones

- 1) Los alumnos que ingresan al curso de habilidades lingüísticas básicas, pese a no encontrarse aptos para el curso de redacción de primer ciclo (el 82% desaprobó), tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico; es decir, hay evidencia de cierta instrucción en la redacción recibida durante el periodo escolar. Asimismo, cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades que requieren para la adecuada redacción de textos.
- 2) Pese a que la mayoría de los alumnos evaluados posee conocimientos básicos sobre cómo redactar un texto académico, estos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto

a la escritura. Este hecho se confirma con el bajo porcentaje de alumnos aprobados en la prueba (18%). En los resultados obtenidos solo de aquellos que desaprobaron la prueba, se hacen más evidentes sus deficiencias en algunos de los criterios, como es el caso de la organización del contenido y la ortografía. Sobre todo el primero, es elemental para el ámbito académico, pues es el que le permitiría al alumno articular las ideas aprendidas en los diversos cursos en textos académicos solicitados.

- 3) La hipótesis general planteada al inicio de la investigación ha sido rechazada parcialmente. Esto se debe a que los alumnos obtuvieron un desarrollo alcanzado por debajo de lo esperado en términos generales, tal como se había planteado. Sin embargo, los resultados indican que el criterio “competencia léxico gramatical”, contrario a lo que se pensaba, es el que ha alcanzado mayor desarrollo, es decir 64% de logro, aunque no llega al rango esperado (del 65 al 100%). Por otro lado, los que han obtenido menor porcentaje de logro son los de “ortografía” (32%) y “puntuación” (48,25%).
- 4) En el criterio de pertinencia y solidez del contenido, los alumnos no solo mostraron un desarrollo por debajo de lo esperado en los indicadores de explicación y sustentación de las ideas (38,5%), sino también en el discernimiento de la información adecuada para el tema (47%).
- 5) En el criterio de organización del contenido, ocurrió lo contrario a lo planteado en la hipótesis, pues los alumnos tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado al ordenar las ideas siguiendo la estructura del párrafo (61,3%) y su porcentaje de logro fue menor incluso para

estructurar el texto en sus tres partes básicas (42%). Además, el porcentaje de logro también fue por debajo de lo esperado en la elaboración del esquema (44%), pues, en la mayoría de casos, no fueron capaces de organizar previamente sus ideas en este, porque no lo elaboraron o porque este carecía de una organización de ideas jerarquizada.

- 6) Como se estableció en la hipótesis específica sobre el criterio de competencia léxico-gramatical, los alumnos ingresantes tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado al construir la estructura oracional (59,5%) y en el rango de lo esperado en el empleo del registro formal.
- 7) En el criterio de puntuación, al igual que lo que se planteó en la hipótesis, los alumnos ingresantes tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado en el uso del punto seguido (47,5%) y en el de los distintos tipos de coma (48,5%).
- 8) Ortografía es el criterio en el que los alumnos presentaron mayores dificultades con un desarrollo por debajo de lo esperado (32%). La mayor cantidad de errores encontrados fueron de tildación general (promedio de 3,27 errores por prueba), grafías (promedio de 1,27 errores por prueba) e hiato acentual (promedio de 1,06 errores por prueba).

5.2. Recomendaciones

- 1) Tomar en cuenta los resultados de la investigación para el replanteamiento de los temas y cronogramas del curso de habilidades lingüísticas básicas dictado en la universidad en cuestión

- 2) Proponer programas de apoyo a alumnos que presentan graves deficiencias en la redacción académica, lo que, en algunos casos, significaría la atención de una población con estilos diferentes de aprendizaje y/o con dificultades de aprendizaje
- 3) Revisar la pertinencia y adecuación de los logros de aprendizaje en el área de comunicación integral presentadas en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular
- 4) Implementar en los centros superiores de Educación estudios de posgrado que tengan como objetivo especializar a los educadores y psicólogos en la evaluación e intervención de las dificultades de aprendizaje en universitarios
- 5) Realizar una investigación similar entre los alumnos del Ciclo VII (3°, 4° y 5° año de secundaria) de los colegios de Lima con la finalidad de conocer las habilidades y deficiencias de la población escolar respecto de la redacción académica y de buscar una articulación entre la enseñanza de esta en la secundaria y en la universidad. Esto es necesario porque la falta de dicha conexión entre los dos ámbitos educativos es uno de las posibles razones por las cuales el rendimiento de muchos de los alumnos es deficiente.
- 6) Ampliar la investigación tomando en cuenta otras variables como colegio de procedencia, edad y género, así como objetivos más amplio como identificar las causas por las que los alumnos no llegan a la universidad con las habilidades lingüísticas necesarias para la redacción académica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M., Estrada, C. & Flores, E (2009). *Redactar en la universidad. Conceptos y técnicas fundamentales*. Lima: UPC.
- Aguirre, M., Calero, J., Estrada, C., Llaque, P., & Maldonado, C. (2009). *Estrategias para redactar*. Lima: UPC.
- Alvarado, M. & Cortés, M. (2000) «La escritura en la Universidad: repetir o transformar». Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, n° 43, 1-3. Disponible en <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alvarado.htm>
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Atienza, Encarna (2009). Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27(49), 9-40.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I. y Tarín, E. (s/f). El estudio de caso. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Bono, A. y De La Barrera, S. (1998). «La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos». *Revista Con-textos de Educación*, 1 (1) 130-137. Disponible en www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm

- Broilo, C., & Herrera, L. (2011). Discurso y contexto: el caso de los textos académicos. *Coloquio de investigadores en Estudio del Discurso. II Jornadas internacionales de discurso e interdisciplina. Actas completas*. Universidad Nacional de Villa María, Argentina. 253-262
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cardinale, L. (2007). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Revista Pilquen. Sección Psicología*, 8 (3), 1-5.
- Cervera, J. & Ygual, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42 (2), 117-126.
- Cisneros, M., Jiménez, H. & Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En: En: Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Valparaíso: Ariel.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.

- De la Barrera, S. & Bono A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad. Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13 (1), 32-36.
- España, E. (2011). Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas. *Normas. Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (1), 37-51.
- Gallego, J. & Mendías, A. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de investigación en Educación*, 10(2), 47-61.
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Letras*, 47 (71). Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832005000200002&script=sci_arttext&tlng=es
- Lima, L. (2008). Concepções de dificuldades de aprendizagem do estudante universitário. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1015>
- Llaque, P. (1994). Criterios e indicadores de evaluación del texto. *Redacción profesional. Material del curso Redacción Profesional*. Lima: Escuela de Administración de Negocios para Graduados (ESAN)
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículum. *Signos*, 31(43-44), 165-171.
- Martín, G. & Sánchez, A. (2006). Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo. Madrid: Paraninfo. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=xQuVPh4JS3wC&oi=fn>

d&pg=PA1&dq=redacci%C3%B3n&ots=K2foyB6N2v&sig=Zuz9eTFFs4
rLtBX3mHOrknYPziQ#v=onepage&q=redacci%C3%B3n&f=false.

Martínez, L. (1998). *De la oración al párrafo*. México D.F.: Trillas.

Meneses, A., Salvador, F. & Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (001), 83-98.

Ministerio de Educación República del Perú (MINEDU) (2005). Diseño curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

Montolío, E. (2004). *Conectores de la lengua escrita*. España: Ariel

Morales, O. & Espinoza, N. (2004). «El desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios». *Lectura y vida*. Disponible en http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/odontologia/morales-oscar/desarrollo_escritura.pdf

Morales, O. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia* (en proceso de publicación).

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.

- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y educadores*, 9(2), 119-127.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Valparaíso: Ariel.
- Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- Quintana, H., García-Arroyo, M., Arribas, M. & Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En: Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Valparaíso: Ariel.
- Riestra, D (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación* 15 (1), 173-181.
- Rojas, G. (2005). Identificación de ideas importantes en un texto. *Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de http://www.evaluacion.unam.mx/docs/ap_aut_id_ideas.pdf.
- Serafini, M. (2007). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Slater, W. & Graves, M. (1990). *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*. Argentina: Aique.
- Soriano, N., Bauer, C. & Turco, C. (2011). *Aprender en la universidad*. Argentina: Universidad Nacional de Comahue.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2011). Registro formal. Portal académico Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de

<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad1/viciosyerrores/registroformal>.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) (2011). Reunión-Taller del área de Humanidades. Plan estratégico 2011-2016 y Competencias de Humanidades.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 1 (1), 5-8.





ANEXO N°1

 Prueba de diagnóstico
Ciclo 2012 - 2

1) Nombre: _____

2) Edad: _____

3) Colegio de procedencia: _____

Ciudad y distrito en los que este se ubica: _____

¿Es público o privado? _____

4) Estudios superiores previos: Sí NO

5) Modalidad de ingreso a la UPC:

- a. ADP Regular
- b. Evaluación integral
- c. Ciclo de preparación
- d. AD PE Convenio sin diploma
- e. Admisión 30+
- f. Alumno libre
- g. Bach. Int. 1 año sin diploma
- h. EPE sin estudios superiores previos
- i. Rendimiento progresivo

6) ¿Rindió la PDN (Prueba de Definición de Niveles)? SÍ NO

Si marcó SÍ, señale la nota que obtuvo: _____

Si marcó NO, señale por qué: _____

7) Vez que lleva el curso: _____

INSTRUCCIÓN

La universidad donde usted estudia ha detectado un alto porcentaje de tardanzas en sus clases de las 7 y 8 de la mañana. Ante esta situación, Secretaría Académica de la universidad les ha solicitado a los alumnos de primer ciclo que redacten un texto formal de cuatro párrafos en el que expliquen cuáles son las causas de este problema. Se seleccionarán los mejores textos para ser publicados en el Boletín mensual de la institución que está dirigido a toda la comunidad universitaria.

Antes de redactar el texto, deberá elaborar, de manera OBLIGATORIA, un esquema para organizar sus ideas.

Esquema

ANEXO N° 2

Tabla de calificación de la versión final de la redacción ¹⁰ (20 puntos)			
Criterios	Indicadores		Puntaje obtenido
I. Pertinencia y solidez del contenido (5 puntos)	• Demuestra conocer el tema desarrollado. (0,5 pto.)		
	• Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema. (2 ptos.)		
	• Utiliza información sólida y coherente. (2 ptos.)		
	• Complementa el desarrollo del tema con ideas propias. (0,5 pto.)		
II. Organización del contenido (4 puntos)	• Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto. (0,5 pto.)		
	• Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre. (2 ptos.)		
	• Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas. (1,5 ptos.)		
III. Competencia léxico-gramatical (4 puntos)	• Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas. (2 ptos.)		
	• Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos). (1,5 ptos.)		
	• Usa de manera adecuada el registro formal. (0,5 pto.)		
IV. Puntuación (4 puntos)	• Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente. (2 ptos.)		
	• Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos). (2 ptos.)		
V. Ortografía: grafías, reglas generales de atildamiento, hiatos, diacrítica y casos especiales (3 puntos)	• 5 errores a más	0	
	• 4 errores	1	
	• 3 errores	2	
	• 0 a 2 errores	3	
N° de errores de grafía: _____ N° de errores de tildes: _____			
Nota de la versión final			

¹⁰ Los criterios e indicadores de calificación han sido adaptados de Llaque, P. (1994). Criterios e indicadores de evaluación del texto. *Redacción profesional. Material del curso Redacción Profesional*. Lima: Escuela de Administración de Negocios para Graduados (ESAN)

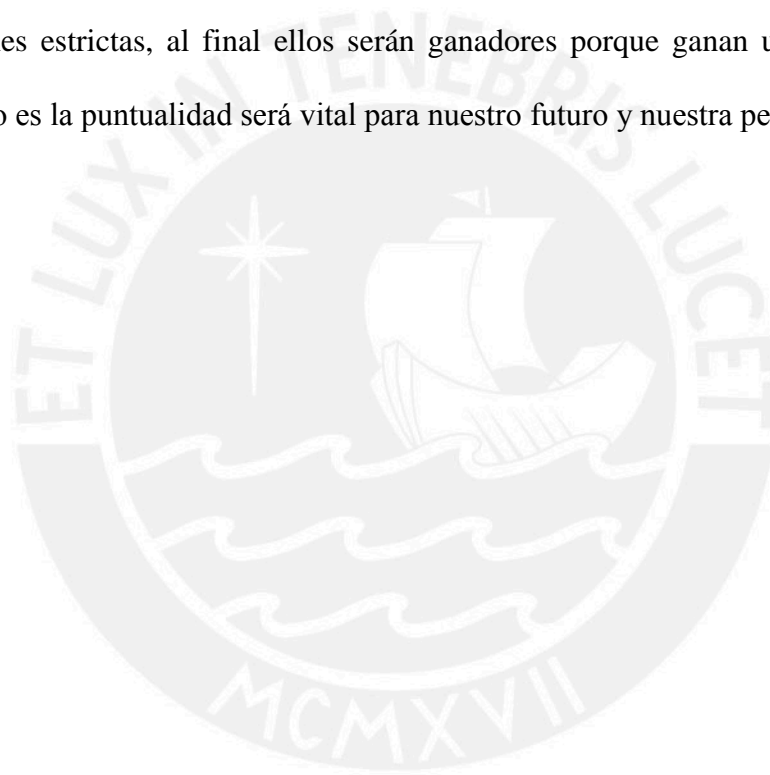
ANEXO N° 3

“El tráfico es una gran desventaja para que muchos estudiantes lleguen temprano a clase, porque muchos estudiantes salen temprano de sus hogares, pero la gran cantidad de vehiculos en las pistas hacen que el carro en el cual él se dirige se demore mucho más del tiempo que se había plasmado, este motivo se junta tambien con el problema que muchos universitarios viven en distritos alejados de sus universidades, por ejemplo, hay jóvenes que estudian en Surco, Monterrico, La Molina, San Isidro, etc, pero viven en Ventanilla, Puente Piedra, Los Olivos,etc.” (E 235)

“Otra de las razones tan importantes es que muchas calles de la ciudad se encuentran en mantenimiento y construcción, lo que hace que nos desviemos y tomemos otra ruta diferente a la usual. Existe también el problema de las combis que manejan mal y paran en cada esquina sin necesidad de que sea paradero lo que hace también aplazar el tiempo de llegada” (E 211)

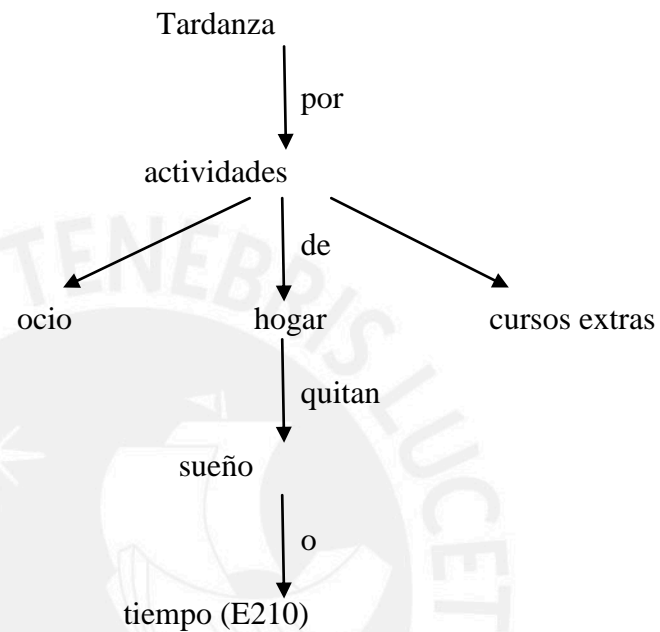
ANEXO N° 4

...una de las tantas causas viene de familia ya que los padres no parecen haber inculcado esta virtud, otra puede ser que el estudiante se trasnoche en actividades no útiles, también puede ser la pereza madre de todos los vicios. En fin, hay una lista inacabable de las causas por las que un estudiante universitario es impuntual pero este problema como ya se ha mencionado debe ser frenado con sanciones estrictas, al final ellos serán ganadores porque ganan una virtud más como lo es la puntualidad será vital para nuestro futuro y nuestra persona.” (86)



ANEXO N° 5

Organización que carecía de jerarquía:



- 1) Causas de tardanzas en el turno mañana:
 - 1.1) Trafico en las mañanas
 - 1.2) Alumnos que viven lejos de la universidad
 - 1.3) Costumbres y desarrollo de un horario

- 2) Consecuencias:
 - 2.1) Acumular faltas en el curso
 - 2.2) Jalar el curso por acumulación de faltas

- 3) Posibles soluciones:

- 3.1) Servicio de transporte a los alumnos
- 3.2) Hayudar al alumno ha hacer un horario (E205)

- 1. Causa de la tardanzas
 - 1.1. Traficos de la mañana
 - 2.2. Traficos de Lima
- 2. Causa de la tardanzas
 - 2.1. Levantarse tarde
 - 2.2. Solución
- 3. Lo que sucede por tardar a clases
- 4. Solución
 - 4.1. Nuevas reglas
 - 4.2. La actitud del alumno (E201)

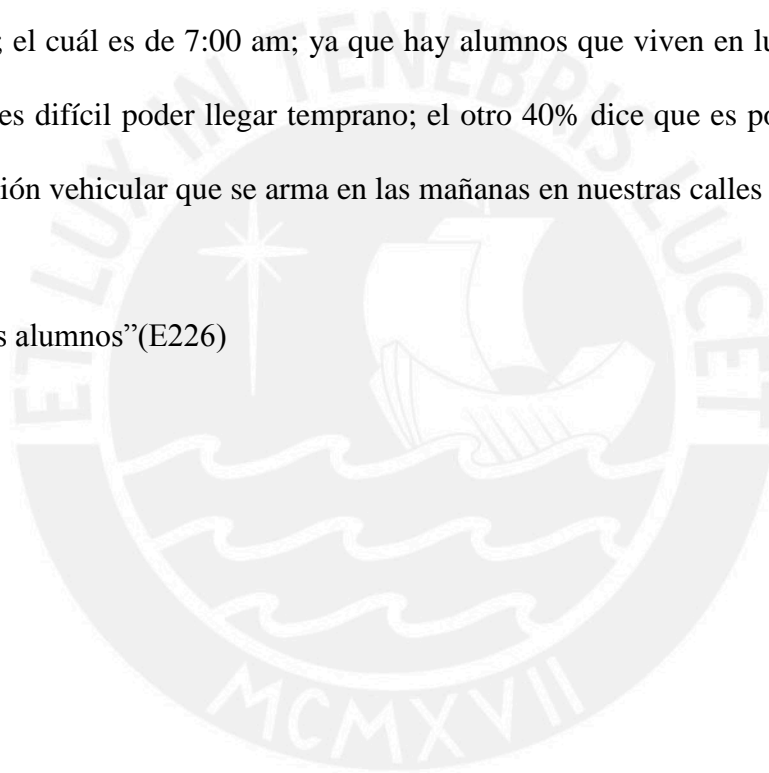
ANEXO N° 6

“Mis mas cordiales saludos

Me hago presente mediante esta carta, para poder explicarle a usted los problemas de una alta tasa de tardanza que se ve en los alumnos de la universidad UPC.

Hemos podido armar una encuesta a 50 alumnos, en el cuál nos explican las principales causas de las tardanzas; el 60% de estos alumnos dicen que es por el horario; el cuál es de 7:00 am; ya que hay alumnos que viven en lugares alejados y se le es difícil poder llegar temprano; el otro 40% dice que es por el exceso de congestión vehicular que se arma en las mañanas en nuestras calles

Att. Los alumnos”(E226)



ANEXO N° 7

“Las tardanzas a clases a primeras horas del día se han vuelto en un grave problema para los alumnos siendo así más común día a día, es como un virus que se va esparciendo entre la comunidad universitaria, trayendo consigo consecuencias graves para sus alumnos y promedios, consecuencias que explicaremos a continuación...

En primer lugar está la falta de prevención ante el tráfico característico de Lima, que en las mañanas se vuelve insoportable en algunos sectores. Muchas veces este tráfico nos juega malas jugadas, ya que ponemos en juego nuestra puntualidad, por eso debemos salir más temprano para así preveer el tráfico o algún otro problema que se pueda presentar.

En segundo lugar está la irresponsabilidad de los jóvenes al decidir la hora de dormir después de un largo día de actividad, muchos de ellos se acuestan en la madrugada y deben levantarse temprano o simplemente no lo logran, no descansan bien y no realizan bien sus actividades.

Para parar estas tardanzas, debemos ser responsables y concientes a la hora de ir a descansar y a la hora de levantarnos, cumpliendo siempre con las 8 horas necesarias de descanso, siendo más responsables cuando hay una clase temprano de por medio y evitar las noches de diversión cuando hay responsabilidad al día siguiente, es la solución” (E2)