



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Trabajo Final de Carrera

Estudio descriptivo de las Redacciones Académicas de los alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía

Estudiante: BARCALA, Federico

Título a obtener: Licenciado en Psicopedagogía

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Fecha: Noviembre 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a la Universidad Abierta Interamericana y a Patricia Dimángano por haberme brindado la oportunidad de crecer a nivel académico y personal.

A los participantes de la investigación, por su buena predisposición.

A la profesora Cecilia Mazzoni, por la paciencia y esmero a la hora de trabajar.

A Adriana Delgrosso, por todo lo enseñado, por las oportunidades y por contagiar la pasión por la investigación.

A mi familia, pilar fundamental.

A mi abuelo, que se fue, pero está.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación de diseño no experimental, de corte transversal y con un alcance descriptivo tiene como objetivo principal analizar los componentes textuales de las redacciones académicas de los estudiantes de 2º año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Rosario. Se administró al total de 27 alumnos una consigna que implicó la realización de un texto de tipo argumentativo para poder reconocer el cumplimiento de la Superestructura, detectar el tipo de Progresión Temática e identificar la presencia de errores ortográficos y el uso de conectores. Los estudiantes respondieron de manera adecuada a la Superestructura esperable para un texto del tipo argumentativo; se detectó la predominancia de las redacciones con Progresión Constante por sobre la de Progresión Evolutiva; respecto a los Errores Ortográficos, priman los errores de sustitución y acentuación, sobre los de puntuación; las redacciones contaron con conectores utilizados de manera pertinente, predominando aquellos que son empleados normalmente en la etapa destinada al desarrollo de los textos de tipo argumentativo, sin embargo, la proporción de conectores de acuerdo a la cantidad de palabras es escasa. El análisis de los elementos nombrados, nos permite determinar que las redacciones son adecuadas pero presentan ciertas dificultades. Por más que la coherencia exista en todas las producciones de los alumnos, y que el cumplimiento de las partes que integran la Superestructura Argumentativa se halla efectuado, los porcentajes registrados sobre el tipo de progresión, sumado a los errores ortográficos y al uso de conectores, sugieren la presencia de redacciones entendibles, pero que no cuentan con los elementos suficientes que puedan llegar a denotar complejidad y riqueza escritural. Por medio del presente trabajo se pretende realizar aportes significativos sobre el estado actual de las redacciones alumnos de una manera más amplia, para permitir futuros abordajes en el continuo proceso de la alfabetización académica.

Palabras clave: Redacción Académica – Superestructura – Ortografía – Progresión Temática – Conectores textuales

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PARTE TEÓRICA	8
Estado del Arte	8
Capítulo I: El texto	11
1.1 Concepto	11
1.2 Niveles de análisis	12
1.2.1 Nivel Semántico	12
1.2.1.1 Coherencia Textual	12
1.2.1.2 Cohesión Textual	14
1.2.1.3 Progresión Temática	15
1.2.2 Nivel Gramatical	17
1.2.2.1 Sintaxis y Morfología	18
1.2.3 Nivel Grafemático	18
1.2.3.1 Ortografía	19
1.3 Los textos argumentativos	21
1.3.1 Superestructura	21
Capítulo II: Redacción Académica	23
2.1 Concepto	23
2.2 Componentes característicos	24
2.3 Fases de la redacción	25
2.4 La redacción académica y la universidad	26

PARTE EMPÍRICA

Capítulo III: Metodología	28
3.1 Tema	28
3.2 Objetivo General y Específico	28
3.3 Diseño Metodológico	28
3.4 Participantes	29
3.5 Materiales y Procedimientos	30
3.6 Análisis de datos	31
Capítulo IV: Resultados	33
4.1 Superestructura	33
4.2 Progresión temática	36
4.3 Ortografía	37
4.4 Uso de conectores	38
CONCLUSIONES	42
Referencias Bibliográficas	45
Anexos	50
Anexo 1: Nota de consentimiento	51
Anexo 2: Instrumento de recolección de datos	53
Anexo 3: Lista de conectores. Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales (2010).	55

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es habitual encontrarse con diversas hipótesis que intentan explicar el porqué de la baja calidad en las redacciones de estudiantes universitarios. Considerando la importancia de la producción de textos dentro del mundo académico, estas dificultades son puestas en tela de juicio, ya que es por medio de estos documentos que los aportes científicos se incrementan, circulan y llegan a la población. Generalmente, la mirada es puesta en factores intrínsecos, dando lugar a explicaciones cognitivistas sobre las fallas, o en condicionantes ambientales, que sin dudas aportan y enriquecen los hallazgos dentro de este campo de investigación. Sin embargo, se evidencian y marcan constantemente errores, dificultades, sin poder delimitar claramente dónde, cuánto y cuándo se producen las fallas en las redacciones de los estudiantes. Es por este motivo que desde el presente trabajo se pretende analizar los componentes textuales de las redacciones académicas de los estudiantes universitarios iniciantes de 2º año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, mediante la pesquisa y el análisis de los errores frecuentes y particularidades de las producciones de los estudiantes, pudiendo - a partir de los resultados obtenidos - posibilitar el conocimiento acerca de las dificultades a abordar.

Si nos remitiéramos a las propias experiencias de cualquier persona dentro del campo educativo, durante el trayecto de la vida escolar tanto en primaria como en secundaria, hemos indudablemente oído por parte de las figuras docentes la importancia de la lecto-escritura. Fundamentos que oscilaban entre lo cotidiano y académico fueron –en mayor o menor medida- estructurándonos en nuestro camino en el desarrollo de las habilidades escriturales y por ende de las redacciones. No obstante, todas estas justificaciones acerca de la particular importancia de la correcta escritura parecen ponerse en evidencia una vez culminados los estudios secundarios, como si aquellos relatos repetitivos se hicieran realidad y cobraran relevancia abruptamente. Es así como, cual historia repetida, volvemos a oír mensajes referidos a las mismas problemáticas en el ámbito universitario, así lo demuestran las investigaciones realizadas en diversas carreras; pero si nos referimos al campo de saber psicopedagógico, el lugar que se le da a las redacciones cobra vital importancia.

Sabemos que la Psicopedagogía, como disciplina que se dedica al estudio del sujeto en situación de aprendizaje, intentando dar cuenta de las características propias del individuo que impiden u obstaculizan su proceso de adquisición de conocimientos, se encuentra en constante relación con la psicología evolutiva, la psicología del

aprendizaje, la pedagogía, la sociología, la didáctica, la epistemología, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología general entre otras, presentando como campos de acción el propio ambiente educativo abarcando desde la clínica psicopedagógica hasta la intervención en instituciones escolares. Ahora bien, obviando el carácter abarcativo de los fundamentos acerca de la importancia de la correcta escritura o la buena producción de textos, si nos detuviéramos específicamente en el desempeño del profesional psicopedagogo, el tema en cuestión cobra primordial importancia.

Las acciones psicopedagógicas que van desde tratar dificultades en la lecto-escritura, hasta la presentación de informes o proyectos pedagógicos, implican la puesta a punto de recursos y conocimientos que además de poder funcionar como una marca social o cultural, son requeridos principalmente para el tratamiento de un sujeto que requiere de ayuda, por lo que las dificultades y el desconocimiento de los aspectos que hacen a la escritura, pueden impactar negativamente en el entorno del profesional, que a su vez se ve compuesto por integrantes de otros campos, que inevitablemente aportan a la retroalimentación en la información por medio de la inter o multi disciplina.

El soporte a partir del cual se obtuvieron los datos acerca de las redacciones académicas de los estudiantes de psicopedagogía en esta investigación fue la redacción argumentativa, instrumento que será descrito en el desarrollo del trabajo. Este hecho se condice totalmente con lo explicado anteriormente, ya que son los textos del tipo argumentativos aquellos utilizados de manera frecuente en la labor psicopedagógica, incluso a la hora de defender posturas de forma oral -aludiendo a lo expuesto sobre la inter o multi disciplina- donde el profesional debe por medio de la expresión escrita u oral, fundamentar sus decisiones, posturas, métodos, etc. Estas acciones que se sustentan en la puesta a punto de recursos que demostrarán su buen –o mal- manejo de la escritura e impactarán de manera positiva o negativa en los lectores, dependiendo de la calidad de las redacciones.

La estructura de este trabajo que intentará brindar respuestas a la temática antes expuesta se encuentra dividida en dos grandes partes compuestas a su vez por capítulos. La *Parte Teórica* comienza con la presentación de los antecedentes revisados, ordenados considerando su procedencia, de manera que se inicia con los trabajos internacionales, luego los nacionales y por último aquellas investigaciones realizadas en la Universidad Abierta Interamericana.

Finalizados los antecedentes, se abre el *Capítulo I* destinado al Texto, donde se exponen aportes referidos al concepto del mismo y se presentan los tres principales

niveles de análisis: el *Nivel Semántico*, compuesto a su vez por conceptos tales como la *Coherencia y Cohesión Textual* y la *Progresión Temática*; el *Nivel Gramatical*, donde intervienen conceptualizaciones referidas a la *Sintaxis y Morfología*. El tercer nivel, *Grafemático*, cuenta con aportes centrados específicamente en la ortografía.

Continuando con los capítulos correspondientes a la *Parte Teórica*, el *Capítulo II* se encuentra destinado a la *Redacción Académica*. Se aborda información acerca del propio concepto de la misma, sus componentes característicos, las fases que los autores proponen para la construcción del texto y finalmente explicaciones sobre la relación existente entre la universidad y la redacción académica.

La *Parte Empírica* está compuesta a su vez por el *Capítulo III* dedicado exclusivamente a la Metodología del trabajo, donde se exponen el tema, el objetivo general conjuntamente con los específicos, el Diseño Metodológico seleccionado para para la investigación, sumado a la descripción de los participantes, dando explicación sobre los criterios de selección de los mismos. Continúa por el subtítulo destinado a los *Materiales y Procedimientos*, donde se ofrece una descriptiva sobre el proceso llevado a cabo para la recolección de los datos, y sobre el instrumento aplicado. Por último, el capítulo finaliza con una explicación acerca del análisis de datos, compartiendo la forma en que se procesó la información obtenida para llegar a los resultados correspondientes.

El último de los capítulos que componen la *Parte Empírica*, está destinado a los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos registrados. En el mismo, los subtítulos que lo integran se encuentran presentados de acuerdo a lo planteado en los objetivos específicos del trabajo; por lo que se exponen primeramente los resultados sobre la *Superestructura*, luego la *Progresión Temática*, *Ortografía* y por último, el *Uso de Conectores*.

Finalmente, el último apartado corresponde a las conclusiones, arribadas a partir de los resultados observados, retomando los objetivos del trabajo, planteando limitaciones y alcances del mismo, y presentando sugerencias para investigaciones posteriores referidas a la temática en cuestión.

A partir de este punto, se desarrolla el presente trabajo, que busca ser un aporte desde la Psicopedagogía a la Psicopedagogía.

PARTE TEÓRICA

Estado del Arte

A continuación, se dan a conocer investigaciones ya realizadas dentro de la temática de las dificultades en las redacciones de textos académicos, que suman e incentivan a la realización de nuestra investigación.

Son muchas las Universidades que se han ocupado en investigar las redacciones académicas dentro de diversas carreras, más específicamente las que se encuentran dentro del marco de las Ciencias Sociales o Humanidades, por meros motivos explicativos o por exigencias del propio contexto.

Sanchez Avedaño (2005), frente a problemas de producción de escritos en estudiantes de la Universidad de Costa Rica, realiza una investigación con vistas a replantear la enseñanza de la redacción y comparar y analizar los textos producidos por estudiantes de diferentes carreras mediante el uso de elementos lingüísticos; exponiendo finalmente que los estudiantes no manejan las estrategias propias del registro escrito, lo subutilizan o la desconocen, registrando problemas a nivel ortográfico, cohesivos, de coherencia e informatividad. El análisis cualitativo fue exhaustivo, describiendo la presencia de los errores más frecuentes, no brindando -no obstante- datos cuantificables.

Desde la Universidad de Buenos Aires, Argentina, Bruzual, Janeiro y Attorelli (2005) desarrollaron una investigación con estudiantes de la carrera de Psicología destinado a comprender su perspectiva y conocer las dificultades que plantean como más frecuentes en la producción de escritos académicos. Las respuestas brindadas a dos preguntas abiertas, permitieron detectar y categorizar las problemáticas en *cuestiones motivacionales, dominio del tema, obstáculos contextuales* o *Competencia lingüística*. Los datos que fueron brindados de manera subjetiva, son considerados importantes aportes al estudio de la problemática, ya que incluye la mirada exclusiva del estudiante, aproximando los motivos que pueden actuar como factores condicionantes para la redacción académica.

Continuando con los aportes argentinos, en el año 2006, Piacente y Tittarelli se propusieron identificar las características de los procesos lectores y de las producciones textuales de alumnos, comparando los resultados e identificando si las características obtenidas variaban entre las carreras que contaban con apoyo para el tratamiento textual. Las tareas de reformulación pusieron en manifiesto importantes dificultades para un número de alumnos. Los errores aparecieron en todas las categorías de análisis.

Se detectaron dificultades normativas en puntuación, dificultades morfosintácticas y, distorsiones y omisiones semánticas. Algunas de las diferencias encontradas según carrera de origen proporcionan evidencia sobre la importancia de la instrucción específica en la lectura y escritura de textos académicos.

Se han implementado también talleres con el objetivo de identificar y analizar los tipos de trastornos del lenguaje y explicar su incidencia en los procesos de redacción (Bruzna & Flores, 2005) o para recurrir a la comparación y caracterización entre producciones de dos grupos de estudiantes, diferenciados por el abordaje e instrucción que habían recibido previamente (Marín & Morales, 2005). Ambos estudios arrojaron como resultados, grandes dificultades en la competencia discursiva, sumados a problema gramaticales, de coherencia, cohesión y de estructura; características que funcionan como impedimentos para la redacción académica. Bruzna y Flores (2005) plantean la imposibilidad de detectar trastornos del lenguaje con un lapso breve de evaluación.

Por su parte, Domínguez de Rivero (2005) mediante el taller *Aprendiendo a Redactar* investigó sobre las habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos universitarios de un Instituto Pedagógico de Venezuela. Determinó mediante un análisis cuantitativo la predominancia de fallas en la ausencia de conectores; sumados a fallas en la estructuración de las oraciones.

Cabe destacar de manera exclusiva dentro de los aportes, debido a su realización en el marco de la Universidad Abierta Interamericana, la investigación realizada por Del Pino (2016) donde mediante la aplicación del Test *Proesc* (test específico de escritura) se propuso analizar la escritura de alumnos de 3° año del Nivel Secundario, evaluando las reglas de conversión fonema-grafema, las reglas ortográficas y de acentuación, la utilización de los signos de puntuación y la redacción de textos narrativos y expositivos. Su perspectiva fue puramente psicopedagógica y sus resultados indicaron que los alumnos ingresan a 3° año de la Escuela Secundaria Básica E.S.B. con mucha dificultad en los procesos de escritura, incluyendo errores de puntuación, ortográficos, hecho que brinda una aproximación al nivel de escritura de los estudiantes que se hallan en un posible camino hacia los estudios universitarios.

Considerando la población y la institución donde se realizará el presente trabajo, se considera necesario exponer el estudio descriptivo de la ortografía en estudiantes de

la Licenciatura en Psicopedagogía (Martina, 2014) y la investigación basada en la acentuación en alumnos ingresantes de la carrera de Psicopedagogía (Delgrosso, 2013). Con respecto a la Ortografía, Martina (2014) detectó muy pocos errores a nivel ortográfico, los que caracterizan a la escritura espontánea son la omisión del acento y el uso de la coma, además se dieron con más frecuencias problemas en la acentuación. Los estudiantes demostraron estar conscientes de sus faltas. Desde el análisis de la acentuación, Delgrosso (2013) expone que los datos obtenidos reflejan un bajo porcentaje de palabras mal acentuadas, además, la mitad de los estudiantes pudieron dar cuenta de las reglas de acentuación utilizadas.

Las problemáticas en la redacción académica detectadas y descritas a lo largo de las investigaciones, sugieren que las dificultades se hallan instauradas, evidenciando preocupación y necesidad de intervención. Por lo tanto, consideramos necesario brindar mediante esta investigación datos fehacientes sobre los errores en las redacciones académicas de los estudiantes. En relación a esto, el estudio descriptivo realizado por Delgrosso y Dimángano (2014) en un claustro de docentes de la Universidad Abierta Interamericana, evidenció la incumbencia de los profesores en el abordaje de los problemas de ortografía y redacción, y se estimó que es imposible que un futuro profesional relacionado con la educación los posea, dato que reafirma la necesidad de realización de la presente investigación, abordando las redacciones de manera integral, no particionada, brindando datos cuantificables que permitan conocer sobre cuáles elementos trabajar para superarlas.

Capítulo I: El Texto

1.1 Concepto

Diversas son las definiciones que se pueden encontrar sobre el concepto de texto, y sus particularidades; disciplinas científicas se encargaron a lo largo de la historia de describir los textos, abordándolos desde múltiples perspectivas (Van Dijk, 1978) por lo que sería factible plantearlas de forma progresiva considerando su especificidad.

La Real Academia Española (2014), desde el *Diccionario de la Lengua Española*, refiere primeramente al texto desde un punto de vista etimológico, exponiendo su origen latín del *textus*; propiamente *trama*, *tejido*, y en segundo lugar como un conjunto de enunciados coherentes pudiendo ser orales o escritos. Vemos entonces, que se consideran ambas formas poniendo en cuestión la característica fundamental de la *coherencia*, concepto del que hablaremos más adelante. Dubois y otros (1973) desde su *Diccionario de Lingüística*, suman a esta definición planteando la condición analizable del conjunto de enunciados lingüísticos, adhiriendo a lo expuesto por Van Dijk sobre lo histórico de las ciencias que se encargaron de describir los textos.

Las conceptualizaciones expuestas hasta aquí arrojan indicios de la necesidad de no considerar el texto como un mero conjunto de proposiciones; no podríamos pensarlo, además, sin tener en cuenta su esencial carácter social. Bernárdez (1982) caracteriza al texto refiriéndose a su cierre semántico y comunicativo, a su coherencia superficial y profunda, sumado a la intención comunicativa del sujeto que realiza el texto y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. Es aquí donde se puede divisar el tinte analítico respecto al texto. Deteniéndonos sobre lo dicho sobre la estructuración del texto y el régimen de los niveles expuestos por los autores, se nos presenta una perspectiva que pone en tela de juicio el valor comunicativo conjuntamente con los aspectos que hacen a la sintaxis, a la semántica, a la gramática, características que pueden ser descritas presentándolas en niveles, los mismos serán explicados en los apartados posteriores.

1.2 Niveles de análisis

Benveniste (1979) plantea que el lenguaje es una estructura formal y como tal exige el establecimiento de procedimientos y criterios adecuados. Explica que la noción de *nivel* es esencial para terminar el procedimiento de análisis dada la naturaleza articulada del lenguaje y el carácter discreto de sus elementos.

El número de niveles lingüísticos varía de acuerdo con cada teoría, pero es común establecer esta división en tres niveles principales: el de sistema de sonidos del habla, fonológico; el nivel de disposición estructural de las frases, sintáctico; donde se incluye tanto la morfología como la estructura de las oraciones; y el nivel de sistema de significados, semántico (Delgrosso, 2011). En nuestro caso, considerando las redacciones a analizar, el nivel fonológico no será tenido en cuenta.

1.2.1 Nivel Semántico

Varios lingüistas señalan la descripción y el análisis semántico en el nivel de los *significados* de las palabras o grupos de palabras y de sus combinaciones en el significado de las frases, lo que sugiere -por lo tanto- la amplitud de este nivel, más aún considerando la cantidad de significados e interconexiones posibles (Lyons, 1977). Esta relación no solo se presenta entre los propios significados, sino también entre estos y la realidad, denominadas *relaciones referenciales*, pudiendo un mismo enunciado remitir a distintos tipos de cosas de la propia realidad; dependiendo de la sintáctica los sustantivos remiten a objetos, los adjetivos y los verbos a las propiedades de estos objetos y los adverbios a las propiedades de estas propiedades. El proceso mediante el cual se le asignan cosas, propiedades, relaciones, etc. de la realidad a producciones lingüísticas es lo que comúnmente conocemos como *interpretación* (Van Dijk, 1973). Aquí se trata de la interpretación de frases de la lengua natural, en especial de su estructura morfológico-sintáctica, esto significa que a una determinada categoría sintáctica se le asigna un determinado tipo de unidad, y a una relación entre categorías se le asigna una relación entre diferentes tipos de unidades. Evidentemente, esta interpretación denominada 'referencial' de frases se basa en la asignación de significados a las oraciones, es decir, en la 'comprensión' (Lyons, 1977).

1.2.1.1 Coherencia Textual

Nos hemos referido hasta aquí a lo que comúnmente conocemos como *interpretación* dentro de la semántica, como producto de las relaciones que

establecemos entre las producciones lingüísticas y la propia realidad, ahora bien, para llegar a un análisis más minucioso acerca de estas relaciones es necesario recurrir a la *Coherencia Textual*, planteada por Bernárdez (1982) como la capacidad de actuar como unidad, que remite a un cierto significado global del texto y que posee una naturaleza también pragmática ya que interviene la intención del hablante para construir el texto. La coherencia no es por lo tanto la intención comunicativa, pero depende de ella, se corresponde con ese plan global del que se sirve para expresarla.

Se observa en lo expuesto anteriormente una acentuación en el aspecto global del texto, hecho que Van Dijk (1973) utiliza para diferenciar entre lo que propone como *Coherencia Lineal* o *Microestructura* y la *Coherencia Global* o *Macroestructura Semántica*. Dentro de la primera, considera importante la pesquisa de relaciones en fenómenos como la *pronominalización*, *consecución de tiempos verbales*, *tema-remata*, *conectores*, *cuantificadores*, términos en directa conexión con la cohesión, concepto que desarrollaremos más adelante. La Coherencia Lineal o también llamada Local, se define por lo tanto, en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de una secuencia. Respecto a la Coherencia Global, se consideran las macroestructuras semánticas, concebidas como la reconstrucción teórica del *tema* o *asunto* del discurso. Los usuarios de la lengua, plantea el autor, pueden asignar un tema o asunto a la mayoría de los discursos a partir de la producción de un abstracto del discurso que recoge los temas principales del texto en un resumen. Sólo si es posible construir la macroestructura puede decirse que ese discurso es coherente globalmente. Ese sentido global se deriva de los sentidos de las oraciones del discurso, es decir, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso; para esto el autor propone la necesidad de poseer las *Macrorreglas*, aquellas reglas que posibilitan la vinculación entre las proposiciones de las estructuras lineales - microestructuras- con las macroestructuras. Su función es transformar la información semántica reduciendo una secuencia de varias proposiciones a una sola. Para esto se recurre a la *Supresión* de proposiciones que no son textualmente pertinentes en el sentido que desempeñan un papel en la interpretación de otras oraciones. Se hace uso de la *Generalización*, plasmando una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia; o se hace una *Construcción*, es decir, una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones.

A modo de síntesis acerca del concepto de coherencia textual, podríamos aludir a lo expuesto por Conte (1988) quien plantea que el término coherencia tiene dos

acepciones. En una primera, coherencia se define negativamente, como no-contradictoria, ausencia de contradicción; en este sentido, un texto coherente sería, entre otras cosas, un texto sin contradicciones. En la segunda acepción, se significa la conexión de las partes en un todo: la interrelación de los distintos elementos del texto.

1.2.1.2 Cohesión Textual

Anteriormente, para dar explicación acerca de la *Coherencia Textual* hemos utilizado el concepto de *Cohesión*, esto es debido a que la misma es definida como la interrelación lingüística de las distintas partes de un texto. Según esto, el texto sería como un tejido donde unas partes remiten a otras (Vilarnovo,1990); aparece, por lo tanto, dominada por aspectos sintácticos y relacionales entre los componentes. Según Lundquist (1980), la cohesión se conseguiría por tres tipos de procedimientos: 1) la *correferencia* : la utilización de varias instancias lingüísticas que designan un mismo objeto extralingüístico; 2) la *contigüidad semántica*: es decir, la utilización recurrente de elementos semánticos próximos; 3) los *conectores*: el uso de partículas que sirven de ligazón entre las distintas partes del discurso. Estos tipos de operaciones pueden encontrar relación con los fenómenos de cohesión planteados por Bernárdez (1982) entre los que se encuentra la *repetición*, como recurrencia o reaparición de un elemento del texto con valor semántico o funcional en el mismo texto. Se destacan aquí:

- la *Sustitución léxica sinonímica* que es la repetición de un elemento léxico por un elemento léxico diferente, formalmente distintos pero semánticamente idénticos o casi (ejemplo: *automóvil* por *coche*; *caminar* por *andar*);
- la *Sustitución pronominal* o *sustitución por medio de proformas* que son elementos lingüísticos cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico del mismo texto. El autor incluye en éste fenómeno las *proformas lexicales*, aquellos elementos léxicos especializados en la sustitución, tales como pro-verbos; los *pronombres* y los pro-adverbios que sustituyen elementos con función adverbial, presentes en el texto, por ejemplo: Todos *estaban en casa*. Allí *hacía menos frío*.
- la *Elipsis*, expuesta por Bernárdez como una forma especial de sustitución en la que el sustituto es cero. Puede aparecer como sustitución de cualquier elemento aunque suele limitarse a los que pueden reemplazarse por proformas. Este fenómeno sólo es posible cuando el elemento elidido es perfectamente identificable por el lector.

- la *Relaciones Semánticas entre lexemas* que refiere a la conexión entre elementos léxicos sucesivos. Las relaciones entre lexemas están unidas a otros procesos de textualización, tal como la presentación y desarrollo del tema del texto en los subtemas. Su estudio no puede separarse del estudio del tema del texto. En estas relaciones no se reproduce o repite el mismo objeto o referente sino que se toman objetos diferentes, por lo que no existe una *identidad referencial*.

Para poder establecer las relaciones entre los elementos, el autor antes citado propone la compatibilidad de los objetos desde una perspectiva semántica y destaca para esto dos tipos de relación entre lexemas, palabras: a) la basada en la existencia de un rasgo semántico común y b) la basada en el conocimiento del mundo por los participantes en la comunicación, es decir, en una situación en la cual tanto emisor como receptos se encuentran informados acerca de su entorno, por ejemplo, "*La casa estaba destruida. De la chimenea no quedaba nada*".

Podríamos considerar la interesante perspectiva de Bellert (1970) quien afirma que la cohesión sería una condición para la coherencia textual, pero no suficiente; considera entonces que la interrelación de las partes del discurso no constituye propiamente la coherencia, pero que sí sería una condición necesaria en todo texto coherente. Pueden, según el autor, construirse textos muy breves perfectamente coherentes y que sin embargo no tienen cohesión; hecho factible pero que debido a que nuestro análisis particular se realizará en textos académicos escritos de extensiones que superan obviamente una oración simple, serán tenido en cuenta como aporte al concepto pero no será considerado para nuestro trabajo.

En nuestro caso en particular, dentro del concepto de Cohesión Textual se considerarán la lista de conectores establecida por la Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales (2010) incluida en la sección de Anexos para una mejor consulta.

Hasta aquí la descripción de estos fenómenos que se exponen como propios de la cohesión y que encontrarán relación directa con el concepto que se explicará en el apartado siguiente y que conforma un complejo entramado dentro de la semántica.

1.2.1.3 Progresión temática

Como elemento constitutivo del nivel semántico, la *progresión temática* encuentra profunda relación con los conceptos de coherencia y cohesión descritos anteriormente. Bernárdez (1982) comparte que la progresión temática es un modelo

parcial de la estructura comunicativa del texto que comienza con la operación de traducir las oraciones superficiales a proposiciones básicas o nucleares representadas semánticamente. Además es planteada como el conjunto de relaciones temáticas del texto, como su armazón, como la concatenación y conexión de los temas, su interrelación y jerarquía, sus relaciones con los fragmentos del texto y con el conjunto textual, así también como con la situación.

Este concepto alude de manera principal a la articulación Tema-Rema, es decir, de aquello que contiene lo ya conocido o presupuesto y que en consecuencia, posee la menor información en un contexto dado o en una situación de enunciación, *tema*, y lo que aporta el contenido fundamental del mensaje en un contexto dado o en una situación determinada, enriqueciendo en información el tema, *rema* (Danes, 1976). Por lo que se hace evidente su importancia troncal dentro del campo de investigación al que nos dedicaremos. Cerezo y Ferrero (1994) plantean que la aplicación de la dicotomía tema/rema a nivel textual ha sido ampliamente explotada por diversos autores, pero el modelo básico es el elaborado por F. Danes, cuyo modelo fue adaptado y ofrecido por Combettes. Combettes (1983) establece diversos tipos de progresión temática, según sea la fórmula utilizada para encadenar los temas y los remas en la sucesión de oraciones. Distingue este autor dos esquemas de progresión temática, a los que los textos de cierta longitud obedecen en general de forma alternativa:

- Progresión de tema constante: a un mismo tema se le van asignando distintos remas, es decir, el mismo tema aparece en sucesivas oraciones con remas diferentes. Es el esquema más simple con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, ya que el lector difícilmente se extravía, al haber siempre un punto común.
- Progresión de tema evolutivo o lineal: responde a una concatenación de temas, esto es, el rema de una proposición o parte de éste se convierte en tema de la siguiente. Implica la puesta en marcha de recursos de escritura más complejos en comparación con el anterior

Este concepto, sumado al de *Coherencia Textual* y *Cohesión Textual* conforman el principal contenido considerado para el *Nivel Semántico* dentro de nuestro trabajo.

1.2.2 Nivel Gramatical

Como segundo nivel de análisis de la lingüística del texto plantearemos en este caso el Gramático, expuesto por Van Dijk (1973) como un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarcan el sistema de una lengua. Explica que un sistema lingüístico de este tipo es abstracto y existe idealmente en el sentido de la descripción; siendo nuestro conocimiento real de la lengua y su aplicación en las comunicaciones lingüísticas tan sólo una materialización indirecta de este sistema. El autor considera que por regla general, una gramática intenta reconstruir el sistema lingüístico, más bien general y abstracto, haciendo abstracción de las diferencias individuales, sociales, geográficas y casuales del uso del lenguaje.

Una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los *enunciados* de una lengua determinada. La descripción de la *estructura* de estos enunciados tiene lugar en diferentes *niveles*. En primer lugar, una enunciación lingüística se puede caracterizar en un nivel puramente físicos que tiene como consecuencia las manifestaciones físicas del habla, estudiado por la fonética, que aunque posee una relación más bien débil con la gramática, se considera importante nombrar (Van Dijk, 1973). Por otra parte encontraremos para este análisis los conceptos de Morfología y Sintaxis que serán descriptos en apartados posteriores.

Encontraremos también, aportes de diversos autores como Ruwet (1974) quien comparte que la gramática no sólo debe proporcionar un medio de enlace entre secuencias sonoras e interpretaciones semánticas sino permitir distinguir oraciones bien construidas de las que no lo están. Por su parte Lyons (1971) plantea respecto a lo inaceptable y no gramático, que algunas combinaciones que así son catalogadas, pueden poseer gramaticalidad, pero carecer de sentido. Expone que existen muchas expresiones donde vale tanto una explicación en base al significado de las palabras que la componen como una referencia gramatical para describir su aceptabilidad o inaceptabilidad.

Podemos destacar dentro de este nivel, la gramática concebida como un conjunto de reglas que, operando sobre un vocabulario finito de unidades, genera un conjunto-finito o infinito- de sintagmas, cada uno compuesto de un número finito de unidades, y define cada sintagma bien formado a partir de la lengua caracterizada por la gramática (Coseriu, 1983). Esta explicación se verá clarificada en las exposiciones posteriores acerca de la sintaxis y morfología.

1.2.2.1 Sintaxis y Morfología

Tanto la Morfología como la Sintaxis, son conceptos íntimamente relacionados. La morfología, afirma Van Dijk (1973), es la parte de la gramática que se ocupa en las formas de las palabras, *morfemas*. Los morfemas son las unidades significativas más pequeñas de un sistema lingüístico; por esta razón constituyen la base de todos los demás niveles de descripción, a saber, de las funciones gramaticales, *sintaxis* y los significados, *semántica*.

La sintaxis tiene como fin el estudio de la estructura de la lengua en cuanto a la combinación de las palabras para formar estructuras. Por tanto, a la hora de estudiar cualquier lengua, tendremos que fijarnos en las estructuras que la componen (Conde, 2002).

Los problemas, según Todorov y Ducrot (1974) de que se ocupa la sintaxis se refieren al orden de las palabras, a los fenómenos de *rección*, concordancia o régimen, es decir, la manera en que ciertas palabras imponen a otras variaciones de caso, número, género; y a las principales funciones que las palabras pueden cumplir en la frase. Ambos autores sintetizan lo expuesto por Chomsky respecto a su Gramática Generativa, destacando a la sintaxis dentro de los tres componentes de gramática de la lengua. La sintaxis, afirman, que es la parte generativa de la gramática -la gramática generativa en sentido estricto- encargada de engendrar según mecanismos puramente formales todas las series de morfemas considerados gramaticales y solamente éstos. En las series engendradas por la sintaxis, los morfemas se alinean unos junto a otros. Además, los fenómenos de rección apenas se toman en consideración. Los autores explican que una vez engendradas por la sintaxis, esas series deben tratarse mediante otros dos componentes que ya no tienen poder generativo, sino únicamente interpretativo, se habla entonces, de los componentes semánticos y fonéticos. Estos últimos son nombrados -en nuestro caso- a modo de aclaración sobre el trato a realizarse sobre las series generadas por la sintaxis.

1.2.3 Nivel Grafemático

Dentro de este último nivel que describiremos a continuación, se intentará dar cuenta del concepto sobre la grafemática y la incumbencia de la ortografía dentro de este campo de análisis del texto.

Lewandowsky (1989), se refiere a la grafemática como "la disciplina de los grafemas/signos de la escritura, que estudia las reglas de representación fonemática a través del sistema gráfico de una lengua" (p.157). Plantea que la grafemática debe realizar los inventarios de los grafemas y registrar los tipos de alógrafos.

Rojas y Mendoza (2003) explican que el nombre de la grafemática nace de la palabra grafema, que es la unidad más pequeña de la escritura con capacidad de causar un contraste de significado. Respecto a esto último brindan un ejemplo práctico refiriéndose al alfabeto y a los grafemas *s* y *c* que introducen cambios de significado en *son* y *con*. También se refieren al carácter abstracto del grafemas como unidad pudiendo adoptar distintas formas; así, el grafema puede aparecer como *A*, *a*, o con otras formas, según el estilo de escritura o de tipografía elegido. Plantean que cada una de estas posibilidades tipográficas se conoce como *grafo*.

Además, ambos autores afirman que un aspecto relevante de la grafemática es el estudio que puede desarrollarse con respecto a la correspondencia del sistema Grafemático con el fonológico en una lengua dada. Como un posible marco de justificación para esto último, se puede destacar lo planteado por Lewandowsky (1989), quien explica que el análisis grafemático constituye la única base objetiva para reconstruir los sistemas fonológicos de etapas lingüísticas anteriores –y de la misma manera– también es importante para la descripción de un sistema grafemático actual, especialmente si se habla de una reforma ortográfica. Así mismo, Martínez de Sousa (1996) en su Diccionario de Ortografía de la lengua española reafirma lo expuesto por Lewandowsky, cuando plantea que la grafemática es la base de la que debe partirse para la exposición, el análisis y el aprendizaje de la ortografía.

La última aclaración expuesta por Lewandowsky nos permite y a la vez nos obliga a ingresar al campo de la ortografía describiendo las particularidades del concepto.

1.2.3.1 Ortografía

Partiendo desde una concepción básica del término, nos referiremos a la Real Academia Española (2016) que desde su diccionario define a la Ortografía como un conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

Según planteos de Sanchez Jiménez (2006) la ortografía es arbitraria como la escritura o el propio lenguaje porque, al establecerse las relaciones entre los fonemas y las letras, no hay más relación entre ellos que la de la convención establecida por el común acuerdo. No por eso -aclara- cada hablante puede utilizar el sistema que prefiera, sino que debe atenerse a unas convenciones y reglas que regulan la escritura. El autor explica que estas reglas las establecen por consenso los miembros de la RAE, se enseñan en las escuelas y tienen valor normativo para el resto de la sociedad.

Nebrija (2001) ha puesto a la ortografía en un lugar trascendental como pilar sobre el que reside la unidad de la lengua. Plantea que su importancia para la comunicación escrita es evidente, ya que la ortografía se presenta como mediador en el entendimiento del emisor y receptor de un mensaje escrito, que tendrán mayores dificultades en comunicarse dependiendo de las desviaciones en el código que esté utilizando el emisor. El autor aclara que la importancia de su dominio, por ende, reside en que es fundamental conocer la ortografía para comunicarnos por escrito y que nuestro interlocutor nos entienda.

Para Nebrija, la ortografía no tiene significado en sí misma, sino que es un instrumento para escribir apropiadamente y transmitir el significado de forma clara, precisa y sin ambigüedades; no es un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar.

Se considera importante, además, y considerando la relación de las redacciones académicas a analizar durante el trabajo de investigación, destacar la relevancia que la ortografía tiene en la sociedad; Sanchez Jiménez (2006) le otorga la función de medidor socio-cultural. Es decir, el carácter normativo de la ortografía, que ya hemos descrito anteriormente provoca una marca social de incultura. por la cual se considera el error ortográfico tan negativamente dentro de la sociedad que provoca el bloqueo del escritor en el proceso de construcción del texto cuando aparece una duda ortográfica, interrumpiendo el acto de escritura para darle solución, repasando una regla o buscando un término sinónimo por el miedo que le produce equivocarse. Polo (1974) refiere a esta función social muy sencillamente al expresar que una buena ortografía es la mejor carta de presentación en la sociedad culta y, en muchas disciplinas, en el ámbito laboral.

1.3 Los textos argumentativos

Los niveles de análisis con sus respectivos componentes pueden ser vistos en los diversos géneros y soportes de la lengua escrita; en nuestro caso, considerando el instrumento de recolección de datos a utilizar, sería factible aclarar la conceptualización referida a los textos argumentativos.

Marimón Llorca (2006) expone que al argumentar se pretende que el receptor cambie de opinión, se convenza, se ponga del lado del punto de vista que el emisor defiende. El texto argumentativo tendrá como objetivo –afirman Perelmann y Olbrechts- Tyteca (1989)- provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento. Como acto de habla, busca como efecto perlocutivo que el destinatario resulte persuadido, es decir, que admita una determinada conclusión y adopte los comportamientos adecuados (Plantin, 1998).

Para conseguir este efecto que alude a la perlocución, el productor del texto argumentativo deberá reunir argumentos -pruebas, razones- con los cuales intentar dar credibilidad a su discurso y presentarlos coherentemente de manera que conformen un conjunto semántico y lingüístico capaz de modificar las convicciones de quien escucha (Marimón Llorca, 2006). En efecto, la autora expone que ofrecer una sucesión de pruebas claras y ordenadas es, sin duda, una de las tareas más complejas a la que se enfrenta quien elabora un texto argumentativo, pero no la única ni la más importante; plantea entonces, que de lo que verdaderamente depende un texto para llevar a cabo su función persuasiva, es de que esos argumentos sean los adecuados a los destinatarios y a la situación de comunicación en relación con el asunto a tratar. En definitiva -explica- que son los elementos pragmáticos de la comunicación – productor, destinatarios, contexto- los que verdaderamente condicionan la tarea argumentativo-persuasiva.

Sintetizando, la argumentación es planteada como una tarea compleja, que exige dominar mecanismos lógicos y psicológicos pero también aspectos estrictamente comunicativos y contextuales; es ahí donde la argumentación encuentra su verdadero sentido.

1.3.1 Superestructura argumentativa

Van Dijk (1973) realiza una aproximación a la definición de *superestructuras* refiriéndose a ella como las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Explica que -por ejemplo- una estructura narrativa es una superestructura,

independientemente del contenido de la narración, aun cuando las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto; una superestructura es por lo tanto, un tipo de forma del texto, cuyo objeto es el contenido del texto.

Perelmann y Olbrechts- Tyteca (1989) plantean que los textos argumentativos suelen tener diversas superestructuras, pero generalmente se organizan del siguiente modo:

Introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis;

Desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis;

Conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada.

Esta estructura que la autora expone cataloga como *canónica* puede -según sus aportes- sufrir transformaciones: el punto de partida puede estar sobreentendido, la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia, etc.

Lo Cascio (1998) comparte una interesante mirada respecto a la estructura propia del texto argumentativo. Explica que debe estar conformado mínimamente por: a) Un tema para ser discutido; b) Un protagonista, es decir, el *sujeto argumentante* y un antagonista real o aparente, el que debe ser convencido; c) Un razonamiento para convencer de la validez de la opinión que estará formado por al menos una opinión y uno o más argumentos; d) Argumentos elegidos en función de los interlocutores y, en consecuencia, marcados culturalmente y pertenecientes a áreas de significado específico; e) Fases intermedias en las que las opiniones cambian o se consolidan; f) Una *eventual* conclusión.

Respecto a estos componentes explicados, Dolz (1995) remarca la importancia del lugar social donde se producen estos textos argumentativos; que trasladado al contexto académico de las producciones escritas que se analizarán en nuestro trabajo, halla especial relevancia.

Capítulo II: Redacción Académica

2.1 Concepto

Desde una perspectiva general, la escritura es una función epistémica ya que durante la redacción el escritor transforma y elabora su conocimiento, y a la vez lo adecúa a una situación comunicativa en particular (Cassany, 1999). La escritura académica por lo tanto, será aquella que se produce en el ámbito universitario y científico, con todas las particularidades que esto implica. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios, así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. Estos textos no solo se elaboran dentro de la comunidad científica sino que también el género integra los textos que se difunden en ella, que circulan allí aunque quizá no hayan sido originados en el seno académico (Fernández Fastuca & Bressia, 2009).

Ramirez Gelbes (2007) considera que el objetivo principal del discurso académico es comunicar un descubrimiento científico. Sin embargo, este no es el único propósito, también debe convencer sobre la legitimidad e importancia científica de ese hallazgo. Así, las funciones del texto académico son tanto informar como convencer. Por esta razón, las principales tramas textuales son la expositiva y la argumentativa.

De todos modos- afirman Fernández Fastuca & Bressia (2009), el discurso académico no deja de pretender la objetividad. Pero no como un contrapunto al propósito de persuasión, sino al contrario, con un profundo convencimiento de los argumentos. Por lo tanto, cuanto más desprovisto de carga subjetiva, más potencial de convencimiento logra un texto. Se trata de hacer que el lector suponga que ha tenido un encuentro genuino con una verdad objetiva ante la que no tendrá más remedio que aceptar.

Respecto a lo último expresado, Koval (2013) plantea que el lenguaje académico o científico exige una distancia emocional respecto del tema elegido, es decir, una necesidad de objetivar y sistematizar el corpus de análisis, y un modo específico de enunciación que indique un distanciamiento enunciativo entre el narrador o enunciador y el autor, la entidad material que escribe el texto.

2.2 Componentes característicos

Koval (2013) plantea que en un sentido general, la redacción de todo trabajo académico debe tomar en cuenta cuatro componentes principales: el *contenido temático* (conjunto de conceptos e ideas que componen la materia o cuerpo del texto); las *normas de estilo* (restricciones o reglas formales de presentación académica que confieren de un marco general en forma, aspecto y método al contenido temático); la *composición general* (esqueleto lógico y espacial que sistematiza el contenido); y el *aparato crítico* (conjunto de citas y referencias que constituyen los recursos bibliográficos sobre los que se sostiene el discurso).

Respecto al *contenido temático*, el autor explica que debe estar acotado en la introducción del trabajo, y su función argumentativa se centra en presentar hechos, explicar y/o poner a prueba conceptos, ideas y argumentos, que resultan del análisis de la bibliografía tomada como fuente, según el aparato crítico definido. Se busca principalmente definir, resumir, reformular, ilustrar y vincular los diferentes puntos que conforman la investigación. De ahí que cuanto más acotada y precisa sea la definición del tema -expone Koval- tanto más claramente se podrá delimitar el grupo de variables estudiadas y tanto mejor se logrará organizar su formulación.

En cuanto a las *normas de estilo*, se refiere básicamente a aspectos gramaticales y de estilo a atender en la elaboración del contenido temático; hablamos entonces de elementos, dentro de los cuales algunos se encuentran explicados en los apartados del Capítulo I, a saber: ortografía, uso de expresiones o frases que sintetizan las ideas del párrafo, repetición de palabras clave, uso de conectores lógicos entre párrafos y oraciones.

Como tercer elemento, el autor considera *Composición General* referida a la organización lógica, formal y espacial del texto. Hablamos de los títulos, subtítulos, párrafos, alineación de párrafos, sangrías, tipografías, entre otros.

Por último, el *Aparato Crítico*, que está formado por el conjunto de citas, referencias y notas que constituyen las fuentes y recursos bibliográficos sobre los que se sostiene y apoya el trabajo.

Podremos encontrar, además, respecto a las características propias de las redacciones académicas, planteos como los de Salazar Duque (1999) que afirman que

las redacciones de calidad en el mundo académico deberán contar con claridad, concisión y sencillez.

2.3 Fases de la redacción

Respecto a las fases o etapas de redacción, varios autores han realizado sus aportes planteando secuencias del tipo ideales, que deben ser respetadas para generar textos de calidad; tal es el caso de Upegui y Arbey (2011) quienes mediante una exhaustiva revisión bibliográfica re-elaboraron un esquema del proceso de redacción académica que refleja los siguientes fases, con sus respectivos apartados:

1. Pre-redacción: explorando el problema retórico y trazando el mapa de escritura.

Implica seleccionar, delimitar y enfocar el tema, establecer la intención comunicativa, determinar el objetivo del texto, definir el público, identificar el género textual, buscar información pertinente y actualizada en fuentes confiables en relación con el tema, generar ideas, tomar apuntes, realizar la cartografía conceptual, redactar la idea principal, tesis, afirmación, hipótesis; esbozar el ideograma o mapa conceptual, proponer una tabla de contenido preliminar.

2. Producción del texto o redacción:

Sitúan aquí a la redacción del primer borrador o versión del texto; a su posterior evaluación y a la posible re-escritura del segundo o tercer borrador

3. Corrección textual en tres niveles:

Nivel 1: Orto tipográfico y ortográfico

Nivel 2: sintaxis y estilo(adequación al género)

Nivel 3: aspectos textuales

Llevadas a cabo las revisiones o correcciones textuales nombradas anteriormente, los autores plantean que recién es el momento adecuado para la presentación de la versión final.

Los datos pesquisados sobre las fases de la redacción académica demuestran la presencia de los elementos descritos anteriormente, diferenciados únicamente por la nomenclatura de sus fases.

2.4 El universitario y la redacción

En el siguiente apartado se intentará explicar la relación particular entre la enseñanza de la redacción académica y la universidad, mediada obviamente por el estudiante.

Carlino (2005) recurre a la explicación de la relación planteada anteriormente, utilizando el concepto de *alfabetización académica*, expuesto como 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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

La fuerza de este concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. La alfabetización académica no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Expone que la adquisición de la lectura y la escritura no se completan nunca. Por el contrario, la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

Referido a esta temática, San Martín (2009) explica que actualmente se ha comenzado a hablar de las alfabetizaciones ya que, existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es sólo una de ellas. Se trata-afirma la autora- de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Destaca que el problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. Es decir, la especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

Volviendo a los planteos de Carlino (2009), la alfabetización académica no es una propuesta, según la autora, para remediar la mala formación de quienes llegan a la

universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa transmitir un saber elemental, separado del contenido de las materias, transferible a cualquier asignatura. San Martín (2009) en relación a esto comparte:

Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. Porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional / académico y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos estudiantes deben conocer (p.5).

La autora expone, tomando como referencia las consideraciones anteriores y las investigaciones acerca de las dificultades percibidas en las prácticas de lectura y escritura en alumnos universitarios, que se hace necesario rescatar la complejidad de la cultura académica, asumir su heterogeneidad y su singularidad en relación a cada campo de conocimiento. Explica que la alfabetización académica no está pensada como una propuesta para una materia o asignatura específica, ni para un sólo ciclo educativo. Por lo tanto, no se trata de desarrollar habilidades discursivas básicas en los estudiantes como un fin en sí mismo. Reitera la necesidad de pensar la alfabetización académica como un saber en desarrollo, como un proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica que implica cuestionar o dejar de considerarla como adquisición elemental aplicable a cualquier contexto.

PARTE EMPÍRICA

Capítulo III: Metodología

3.1 Tema

Estudio descriptivo de los componentes textuales de las redacciones académicas de los estudiantes de 2° año de la Licenciatura en Psicopedagogía.

3.2 Objetivo General y Específico

El objetivo general que persigue el presente trabajo de investigación es analizar los componentes textuales de las redacciones académicas de los estudiantes universitarios de 2° año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario.

A su vez, los objetivos específicos son:

- Reconocer el cumplimiento de la Superestructura en las redacciones,
- Detectar el tipo progresión temática
- Identificar la presencia de errores ortográficos
- Identificar el uso de conectores.

3.3 Diseño Metodológico

El Trabajo Final de Carrera realizado corresponde a un trabajo de investigación de diseño No Experimental de corte transversal y con un alcance descriptivo.

Si nos referimos al carácter no experimental, atribuido por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) a aquellas investigaciones que se realizan sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los cuales no se provocan variaciones en forma intencional sobre las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Por ende, se observan fenómenos tales como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos; en nuestro caso, las redacciones son extraídas de un contexto áulico, habitual para los alumnos en el marco de un trabajo práctico para una asignatura específica, en un solo momento, en un tiempo único, lo que nos obliga a colocar el rótulo de corte transversal. Por último, según los mismos autores,

los diseños *transeccionales* o *transversales* pueden poseer un alcance del tipo descriptivos si tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Hernández Sampieri et al (2010) proponen que el procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, y así proporcionar su descripción, hecho que se cumple en el presente trabajo debido a que en el intento de analizar los componentes textuales de las redacciones, se ubica dentro de una misma variable a un grupo de estudiantes y se aporta una descriptiva.

El enfoque metodológico utilizado durante el trabajo de investigación es el cuantitativo, conceptualizado por Hernández Sampieri et al. (2010) como aquel que ofrece un punto de vista de conteo y magnitudes sobre los fenómenos a investigar; características que se condicen con la naturaleza de nuestra investigación, donde la recolección de los datos permitirá mediante la medición numérica y el análisis estadístico, analizar los componentes textuales de las redacciones de los estudiantes, a partir de un desarrollo de manera secuencial, respetando el planteamiento de los objetivos, el análisis de los mismos, y la determinación de una muestra (Alvira Martín, 2002)

3.4 Participantes:

La muestra seleccionada es del tipo no probabilística, es decir la elección no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la 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 (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010). En nuestro caso, mediante el trabajo de investigación se pretende realizar un aporte específico a la Universidad Abierta Interamericana, desde la Psicopedagogía a la Psicopedagogía, por lo que la selección no quedo librada al azar, es decir, los participantes fueron escogidos por ser estudiantes de dicha carrera y por la posibilidad de acceso a la universidad por medio de la ayudantía en la asignatura Psicolingüística.

Los participantes de la investigación son, por lo tanto, todos los estudiantes de 2° año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana sede Rosario, turno mañana y tarde, siendo un total de 27 personas, 9 por la noche y 18 en el turno matutino. El promedio de edad de los alumnos es de 23 años; 19 años es la menor

edad detectada y 38 la mayor. Un 56% de los mismos no presentan carreras llevadas a cabo con anterioridad, mientras que el restante 44% poseen experiencias con carreras previas.

Así, la pesquisa dentro de las redacciones académicas realizadas por los estudiantes en estos primeros años de carrera, brindará un mayor conocimiento acerca de los componentes textuales de las redacciones, hechos determinantes para sus actuales desempeños como alumnos y futuros profesionales.

3.5 Materiales y procedimientos de recolección de datos

La recolección de datos del trabajo de investigación fue llevada a cabo mediante la aplicación a los estudiantes de una única actividad perteneciente a un Trabajo Práctico (ver Anexo 2) en el marco de las clases de la asignatura Psicolingüística de 2º año de la Licenciatura en Psicopedagogía. El mismo contó con una sola consigna en la cual se les solicitó a los estudiantes que realizaran una reflexión acerca de los textos argumentativos y sobre la importancia del manejo de estos tipos de textos en su futura labor profesional y actual rol como estudiantes. Además, como toda estructura formal de los trabajos prácticos -al menos en el entorno de esta universidad- se explicitó el objetivo de la actividad, que aludía a que reflexionen acerca de los conocimientos adquiridos en años anteriores y que trabajen la redacción de un texto académico con vocabulario pertinente y registro formal; los criterios a evaluar contenían el cumplimiento de la superestructura, la progresión temática, la ortografía y la utilización de conectores; la extensión debía ser de una hoja A4 y el tiempo límite para la tarea era de 30 minutos. El trabajo realizado por el alumnado dio como resultado textos argumentativos en los cuales se pudo detectar de una manera más clara la Superestructura presente, los errores ortográficos, el uso de conectores y la progresión temática respondiendo a los objetivos específicos establecidos.

El procedimiento de la recolección de datos se inició primeramente en la organización con la cátedra de Psicolingüística ya que el instrumento fue introducido dentro de los trabajos prácticos que los estudiantes realizan semana a semana; por lo tanto se llegó a un acuerdo con la profesora a cargo y se dispuso un día para la administración. Previa entrega de las consignas escritas a cada alumno, se explicó el objetivo bajo el cual se realizaba la actividad enmarcada en una investigación para el trabajo final de carrera. Acto seguido se le otorgó a los estudiantes una copia de la

consigna, sumado a una hoja rayada tamaño A4, condición establecida para homogeneizar al máximo posible las redacciones, por diferencias de hojas y extensiones, y una nota de consentimiento (ver Anexo 1) que debían completar con sus datos y en la cual aceptaban ser parte de la muestra informándose de la confidencialidad de sus identidades.

Luego de otorgarles las consignas a los alumnos, se aclaró nuevamente el tiempo límite de entrega y se dio comienzo a la actividad. Finalizado los 40 minutos estipulados, se ordenó a los estudiantes que entregaran las redacciones conjuntamente con la nota de consentimiento.

3.6 Análisis de datos

Para realizar el análisis de las redacciones de los estudiantes, se procedió siguiendo los lineamientos propuestos por Rojas Tejada, Fernández Prados y Pérez Meléndez (1998) para el tratamiento de datos de forma cuantitativa. Por lo tanto a partir de la obtención de la información en bruto mediante la aplicación del instrumento, se continuó codificando y categorizando. A partir de aquí se conformaron las matrices de datos para proseguir con el análisis descriptivo basado en promedios, porcentajes, medianas y cuartiles.

Para facilitar el estudio de los resultados, se realizaron gráficos de barra y de torta, y cuadros de doble entrada, los que se pueden observar en el capítulo de resultados, que está ordenado por los apartados:

Superestructura, donde se exponen los datos recabados acerca del cumplimiento de la misma, sumada a la distribución de los párrafos en general e individualmente respecto a las partes de la Superestructura. La detección y conteo de las mismas se realizaron considerando las sangrías utilizadas y teniendo en cuenta los aportes teóricos expuestos anteriormente acerca del contenido de cada parte de la Superestructura, hablamos de *la introducción*, donde se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis, el *desarrollo* donde se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis y la *conclusión* o *cierre* destinada a la finalización con una reafirmación de la posición adoptada.

Progresión Temática, donde se presentan los tipos de progresión utilizadas por los estudiantes. Pudiendo ser *evolutiva*, si realiza una concatenación de temas, esto es, el rema de una proposición o parte de éste se convierte en tema de la siguiente, o *constante*

si a un mismo tema se le van asignando distintos temas, es decir, el mismo tema aparece en sucesivas oraciones con temas diferentes.

Errores Ortográficos, apartado destinado a la presentación de la presencia de errores de sustitución de letras, acentuación o puntuación, basándonos en las reglas planteadas por la Real Academia Española (2012).

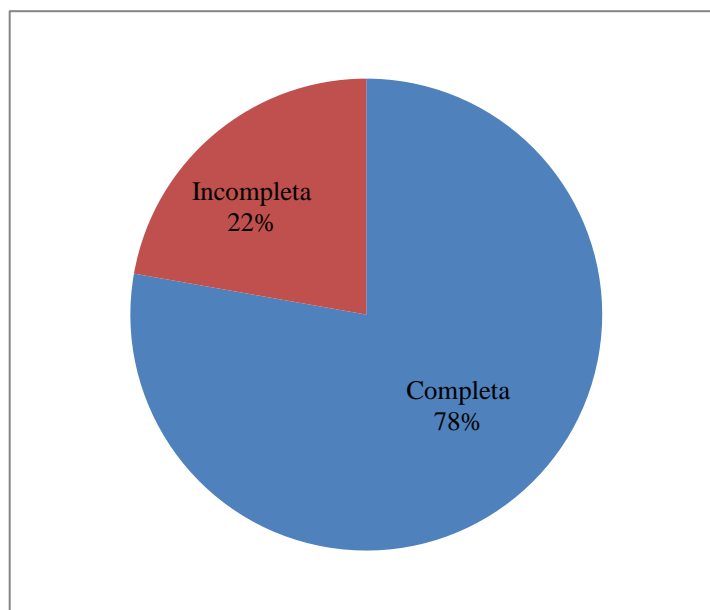
Finalmente *Uso de Conectores*, sección donde se explicitan los resultados sobre el uso y tipo de conectores, identificados estos según la lista de conectores establecida por la Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales (2010) incluida en la sección de Anexos para una mejor consulta. Todo esto sumado a los porcentajes respecto a las cantidades de palabras y promedios por cantidades de párrafos.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Superestructura

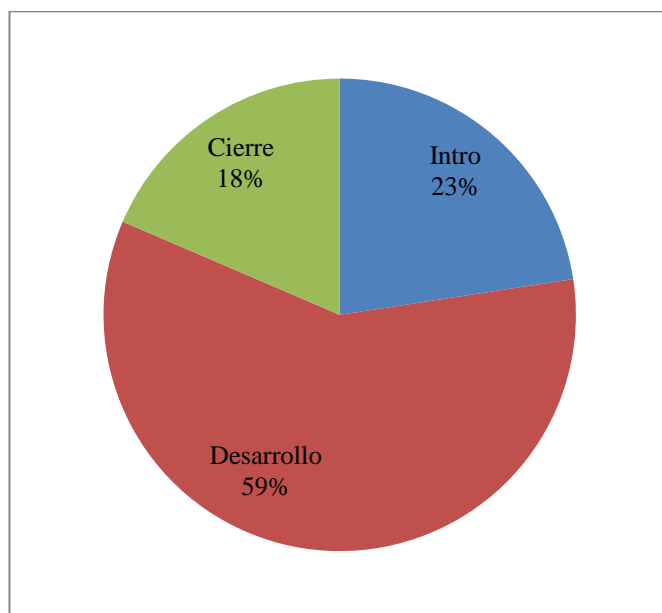
Del total de alumnos evaluados, 21 (78%) respetaron la *Superestructura* esperable, cumpliendo con la *introducción*, *desarrollo* y *cierre*, mientras que los 6 restantes (22%) presentaron redacciones inconclusas, no contando con el cierre estipulado (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución de los 27 alumnos evaluados según el cumplimiento de la superestructura, Rosario 2017.



En función de la cantidad de párrafos del total de las redacciones destinadas a cada fase de la superestructura (Gráfico 2) se registra un 59% de párrafos pertenecientes al desarrollo, mientras que un 23% compone la introducción y el menor porcentaje se observa en la parte de la superestructura destinada al cierre, con un 17% de los párrafos totales.

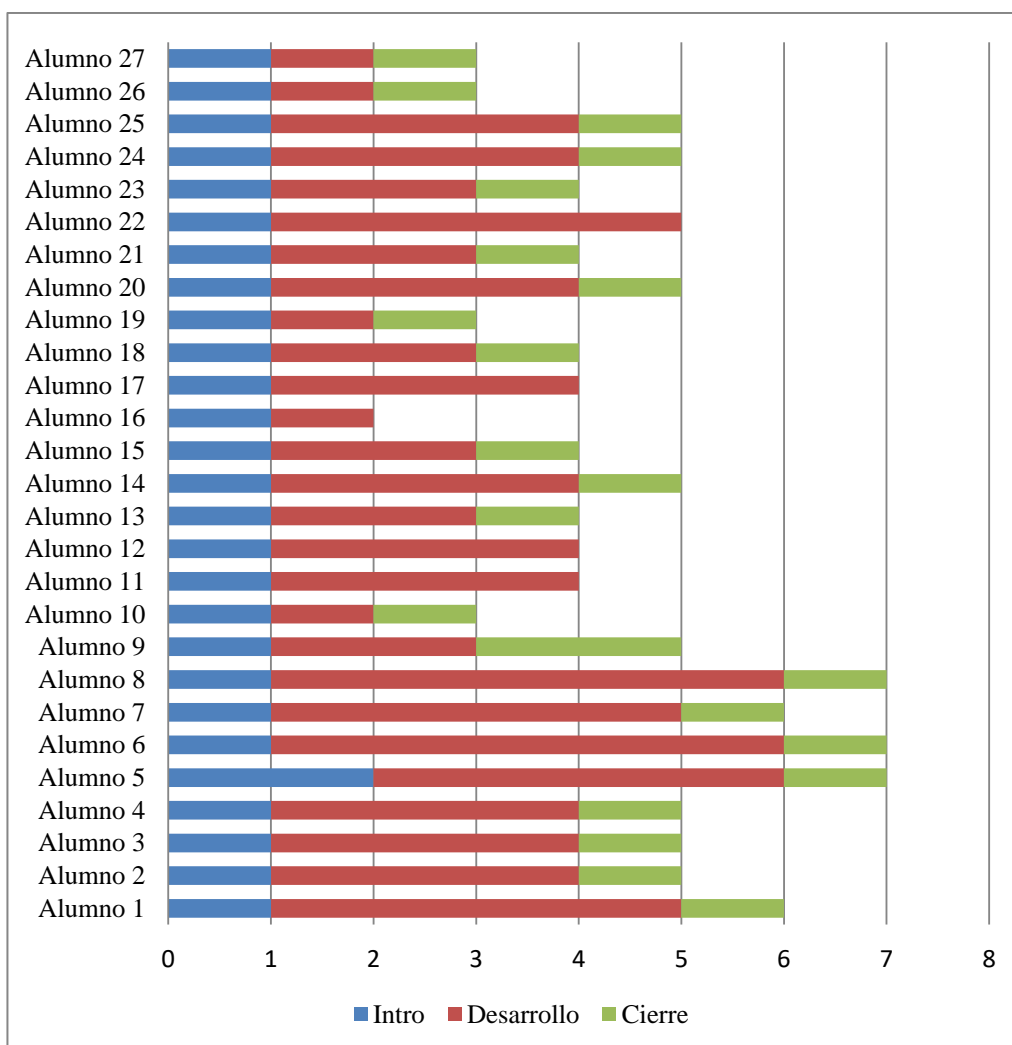
Gráfico 2. Distribución de los 27 alumnos evaluados según la cantidad de párrafos destinados a cada parte de la superestructura. Rosario, 2017



En cuanto a la cantidad de párrafos que cada alumno destinó a su ensayo, el mínimo fue 2, el máximo 7 y la media fue de 4,59 (Tabla I)

Respecto del número de párrafos utilizados en cada parte de la superestructura (Gráfico 3) se puede detectar en la mayoría el predominio de párrafos en el desarrollo de la argumentación. No obstante se divisan ciertas particularidades, como es el caso de las redacciones 10, 19, 26 y 27 que cuentan con un equilibrio notorio entre las cantidades de párrafos de la superestructura, sin embargo -como es habitual- las restantes redacciones destinaron una pequeña porción del texto al inicio y al cierre, exceptuando la perteneciente al alumno 5 que destina 2 párrafos al desarrollo, y al estudiante 9 que presenta dos párrafos en la conclusión. Por último, en aquellos casos en los que no se detectaron conclusiones, la distribución de los párrafos respetó lo planteado al principio, es decir, se detecta la predominancia del desarrollo como parte de la superestructura argumentativa.

Gráfico 3. Distribución de los 27 alumnos evaluados según la cantidad de párrafos que cada uno destinó a cada parte de la superestructura. Rosario, 2017

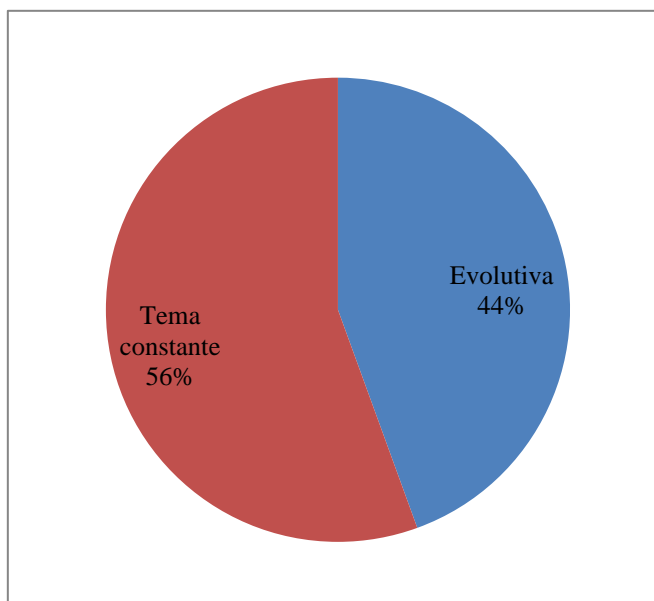


El hecho de que el mayor número de párrafos haya recaído sobre la parte del Desarrollo, respeta los planteos teóricos expuestos por Perelmann y Olbrechts-Tyteca (1989) quienes, además de nombrar la estructura *Introducción, Desarrollo y Cierre*, aclaran que esta descripción que suele presentarse como canónica, puede sufrir transformaciones, como por ejemplo: el punto de partida puede quedar sobreentendido o la conclusión puede quedar implícita porque se impone como evidencia; hecho que demuestra que aquello en lo que realmente se hace foco es en el desarrollo, que puede quedar inalterado y debe ocupar la mayor parte del texto ya que es ahí donde se exponen los argumentos que justifican una idea. No obstante, si nos referimos a los 5 alumnos que no presentaron conclusiones en sus argumentaciones, parecen escapar a lo implícito propuesto por los teóricos, ya que no se detectaron indicios que permitan identificar una clara conclusión o cierre de redacción.

4.2 Progresión Temática

Respecto al tipo de *Progresión Temática*, la distribución fue relativamente equilibrada, ya que 15 de los 27 estudiantes (56%) utilizaron una Progresión Temática Constante, mientras que los restantes 12 (44%) presentaron una de tipo Evolutiva o Lineal (Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de los 27 alumnos evaluados según la progresión temática utilizada en sus ensayos argumentativos. Rosario, 2017

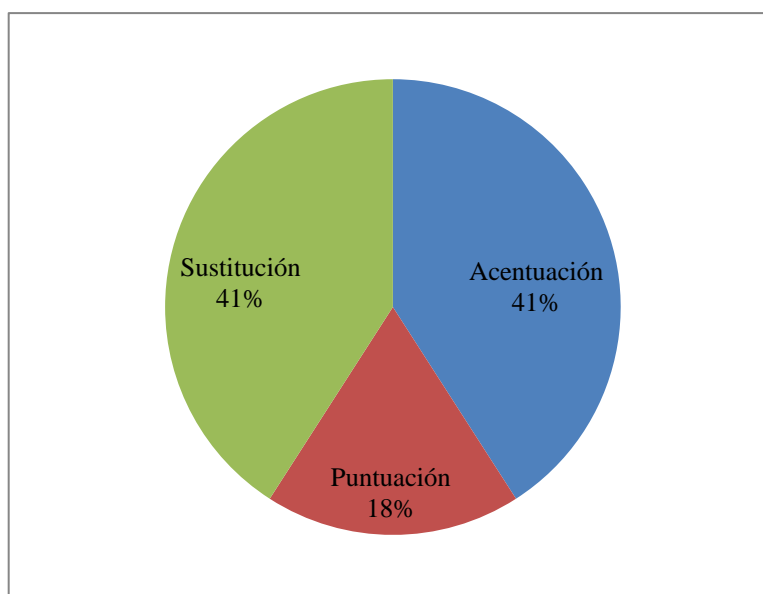


Según la caracterización expuesta por Combettes (1983) la *Progresión Temática Evolutiva* denota cierta planificación en la redacción, poniendo en juego recursos escriturales para lograr dentro de esta tipología la producción de un texto interpretable y de mayor complejidad. Por lo tanto, que la mayoría de los estudiantes hayan utilizado la *Progresión Constante*, presentada por el mismo autor, como el esquema más simple con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, ya que el lector pocas veces se extravía, podría sugerir que la mayor parte de los alumnos, siendo conscientes o no, optaron por una opción que no arriesgue la comprensión, hecho que al mismo tiempo implica la puesta en marcha de procedimientos de redacción más simples y seguros al momento de escribir.

4.3 Errores Ortográficos

Para comenzar, 13 (48%) de los 27 alumnos no presentan errores, mientras que de los 14 (52%) restantes se observa la presencia de un 41% de errores de acentuación, de igual manera otro 41% errores de sustitución y solo un 18% de errores de puntuación (Gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución de los 27 alumnos evaluados según la presencia de errores ortográficos en sus ensayos argumentativos. Rosario, 2017



Remitiéndonos a trabajos previos realizados sobre esta temática es inevitable considerar el aporte de Martina (2014) quien demostró que los alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana contaban con muy pocos errores referidos a las sustituciones o puntuaciones, pero una mayor frecuencia en la acentuación, hecho que coincide en parte con los datos recabados en nuestra investigación, ya que tanto las dificultades en la sustitución y en la acentuación se encuentran divididas en partes iguales. De manera contraria, el estudio llevado a cabo por Delgrosso (2013) en el mismo ámbito universitario, detectó un bajo porcentaje de palabras mal acentuadas, verificando además el buen conocimiento de las reglas de acentuación por parte de los estudiantes. Cabe diferenciar que los instrumentos aplicados en ambos fueron diferentes, y que el estudio de Martina es el que más se acerca al nuestro, dado que Delgrosso evaluó específicamente la acentuación de vocablos aislados en un parcial de la asignatura Semiología y Lingüística. Es probable entonces, que los buenos resultados obtenidos, en su caso, se deban al trabajo realizado

sobre la alfabetización académica ya que esa asignatura se incluye en el Tramo Inicial de Orientación.

Basándonos en los valores específicos arrojados durante nuestro trabajo, el equilibrio y predominancia de errores de acentuación y sustitución, lleva a considerar la prevalencia de este tipo de dificultades ortográficas que indican fallas en lo que es expuesto por Sánchez Jiménez (2006) y Nebrija (2001) como medidor socio-cultural, encargado de marcar incultura cuando se presentan fallas recurrentes. En este caso en particular, obviando el carácter abarcativo de los errores ortográficos para la vida cotidiana, sería factible dejar recaer nuestra atención en el impacto sobre la vida académica actual y futura de los estudiantes.

4.4 Uso de conectores

Como se observa en la Tabla I, de un mínimo de 2 por ensayo a un máximo de 12, los 27 alumnos utilizaron un total de 207 conectores en sus ensayos argumentativos, con una mediana (8) muy similar a la media (7,67)

En relación con las palabras, el promedio de las utilizadas fue de 189,85, también similar a la mediana. El menor número de palabras utilizadas por ensayo fue 112 y el máximo 283.

Como ya se dijo, el promedio de párrafos fue de 4,59, próximo a la mediana (5) por lo tanto, teniendo en cuenta que el mínimo fue de 2 y el máximo de 7, se tiene que más de la mitad de la población usó 5 párrafos.

El uso de conectores en relación con la cantidad de palabras con las que los alumnos redactaron sus ensayos argumentativos, arroja que un 4,04% del total de las palabras empleadas son conectores y, en relación con los párrafos un promedio de 1,67 conectores por cada párrafo.

Tabla I. Distribución de las medidas de posición estadísticas del N° de conectores utilizados, el N° de palabras y el N° de párrafos de las redacciones de los 27 alumnos. Rosario, 2017

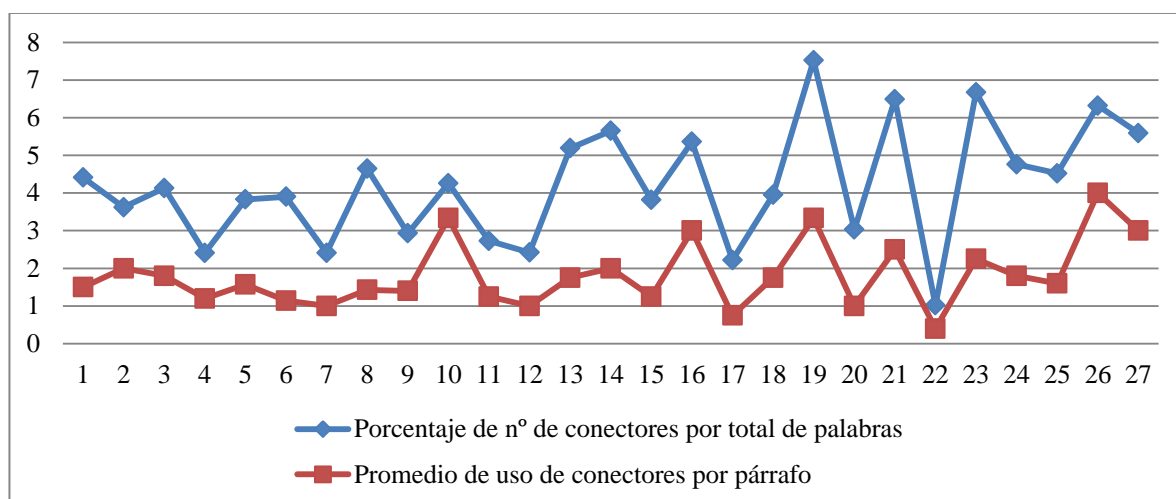
	Mínima	Mediana	Máximo	Media por alumno
Conectores	2	8	12	7,67
Palabras	112	189	283	189,85
Párrafos	2	5	7	4,59

Dado que el número de palabras y de párrafos utilizados por los 27 alumnos no es homogéneo y con el fin de comparar el desempeño individual en el uso de conectores, se obtienen los porcentajes de número de conectores por total de palabras y promedios de uso de conectores por párrafo, los que se ilustran en el Gráfico 6.

La relación que existe entre los porcentajes y promedios es bastante homogénea en todos los alumnos. Los mayores resultados recayeron en el alumno 19 con 7,56 % de conectores en el total de palabras, que cuenta a su vez con promedio de 3,33 conectores por párrafo, y al estudiante 26 con un promedio de 4 conectores por párrafo y 6,32% de conectores en el total de palabras de su redacción.

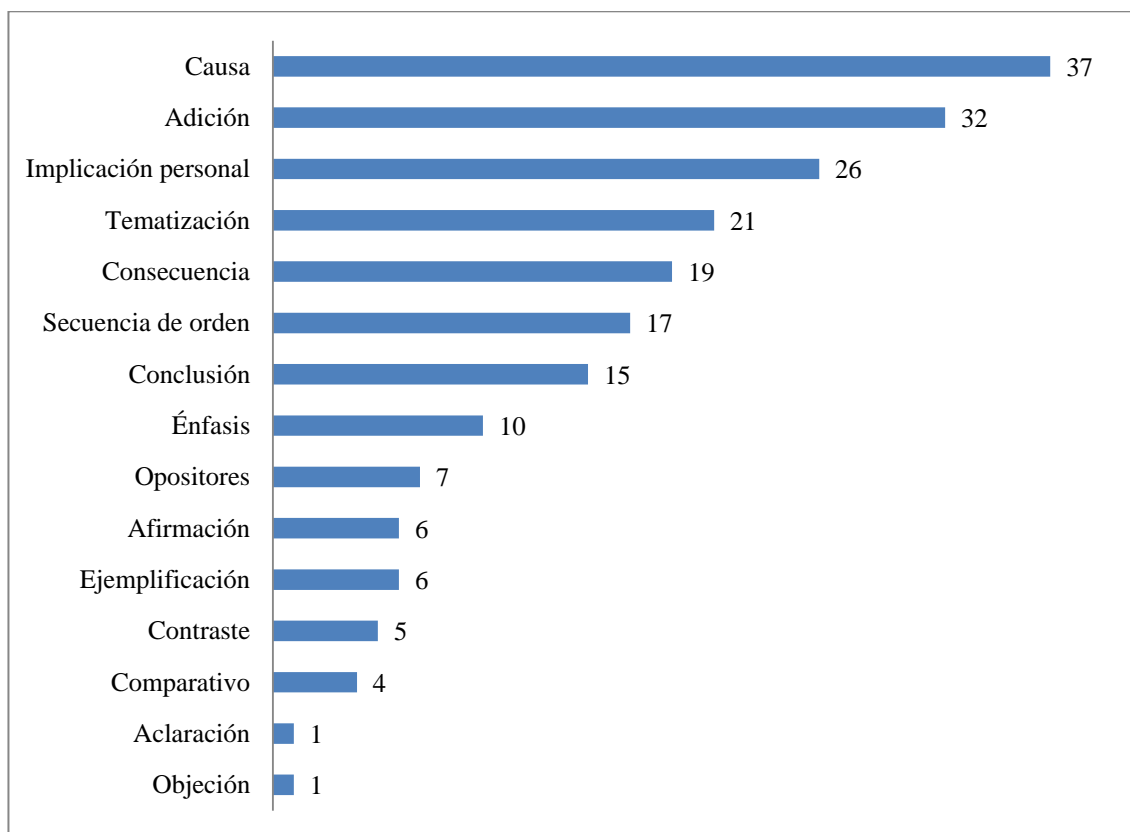
Por su parte, el porcentaje y promedio más bajos se registraron en la redacción correspondiente al alumno 22 con un total de 1,02% de conectores en un total de 196 palabras, los que se distribuyen en 0,40 por párrafo.

Gráfico 6. Distribución de porcentajes y promedios de conectores utilizados en sus ensayos argumentativos por los 27 alumnos evaluados según el total de palabras y párrafos. Rosario, 2017



Respecto de los 207 conectores utilizados por el total de alumnos en sus ensayos argumentativos (Gráfico 7) se observa un predominio de los conectores de Causa (37) y de Adición (32) y de Implicancia Personal (26), seguidos por los de Tematización (21), Consecuencia (19), Secuencia de Orden (17), Conclusión (15). Los menos utilizados fueron los conectores de Énfasis (10), Oposición (7), Afirmación (6), Ejemplificación (6), Contraste (5), Comparativo (4), Objeción (1) y, finalmente, Aclaración (1).

Gráfico 7. Distribución de los 207 conectores utilizados en sus ensayos argumentativos por los 27 alumnos evaluados según el tipo. Rosario, 2017



Estos datos, sumados a los promedios de uso de conectores por párrafo y porcentajes por cantidad de palabras nos permiten realizar una relación con la superestructura, ya que mayoría de los conectores detectados aluden a la fase de *desarrollo* de los textos argumentativos, esperables, ya que son aquellos utilizados al momento de explicar y fundamentar dentro de la redacción.

Por otra parte, es necesario destacar dentro de los conectores predominantes, la presencia de los del tipo de *Implicación Personal*, que fueron pertinentemente utilizados. Sin embargo expresiones tales como “*opino que...*”, “*creo que...*”, “*considero que...*” no se condicen con lo esperado para los textos del tipo académicos donde, según Álvarez López (2006) se debe producir la despersonalización del discurso, fenómeno que busca evitar la figura del autor -esto es, el “yo” del texto- para lograr o incrementar la objetividad, como estrategia de cortesía positiva y/o negativa, o como recurso de atenuación. Es decir, los alumnos optaron por redactar sin reparar en que su implicancia puede realizarse recurriendo por ejemplo a la primera persona del plural, a la paráfrasis del *yo* y del *tú* en tercera persona, a la utilización de impersonales, terceras personas no específicas, entre otras.

Hasta aquí los resultados expuestos nos obligan a centrarnos principalmente en los tipos de progresión temática, errores de ortografía y en la utilización de los conectores. Las particularidades en cada aspecto parecen relacionarse con las fases que Sánchez Upegui (2011) expone acerca de las redacciones, específicamente en lo que se refiere a la segunda etapa, centrada en la producción del texto propiamente dicha, y a la tercera , que implica la corrección textual. Esto es así, debido a que más allá de que se considere el tiempo limitado que los estudiantes tuvieron para realizar el trabajo, la presencia de la planificación del texto a producir y su posterior corrección previa a la entrega deberían haberse efectuado.

Teniendo en cuenta que los alumnos evaluados son iniciantes en la carrera, los planteos de Carlino (2005) referidos a la alfabetización académica y al constante desarrollo de esta habilidad que no se completa nunca, nos sugieren pensar en la probable evolución de las habilidades escriturales que se darán con el correr de los años académicos.

CONCLUSIONES

Recabados y analizados los datos correspondientes, puede concluirse que las redacciones académicas de los alumnos de 2º año de la Licenciatura en Psicopedagogía respondieron de manera adecuada a la Superestructura esperable para un texto del tipo argumentativo, destinando la mayor parte de los párrafos al desarrollo y defensa de sus posturas. No obstante, no pasan inadvertidas aquellas producciones que aunque integraban el menor porcentaje, no cumplían con la presencia de un cierre en la argumentación.

En respuesta al segundo objetivo específico, referido al tipo de Progresión Temática, se detectó la predominancia de las redacciones con Progresión Constante por sobre las de Progresión Evolutiva, una opción que – como se afirmó durante el apartado de Resultados - no arriesga la comprensión, ya que implica la puesta en marcha de procedimientos de redacción más simples y seguros al momento de escribir.

En cuanto al tercer objetivo centrado en la identificación de Errores Ortográficos, priman los errores de sustitución y acentuación, sobre los de puntuación.

Finalmente, respecto al cuarto y último objetivo, que pretende identificar el uso de conectores, se concluye que las redacciones de los estudiantes contaron con conectores utilizados de manera pertinente, predominando aquellos que son empleados normalmente en la etapa destinada al desarrollo de los textos de tipo argumentativo, respecto a la Superestructura. Hablamos de los conectores de Adición, Tematización y destacamos la presencia de conectores de Implicancia dentro de los más acudidos para la defensa de las ideas. Sin embargo, la proporción de conectores de acuerdo a la cantidad de palabras, es escasa.

El análisis de los elementos nombrados anteriormente, nos permite determinar que las redacciones realizadas por los estudiantes son adecuadas pero presentan ciertas dificultades, es decir, que por más que la coherencia exista en todas las producciones de los alumnos, y que el cumplimiento de las partes que integran la Superestructura Argumentativa se halla efectuado, los porcentajes registrados sobre el tipo de progresión, sumado a los errores ortográficos y principalmente al uso de conectores, sugieren la presencia de redacciones entendibles, pero que no cuentan con los elementos suficientes que puedan llegar a denotar complejidad y riqueza escritural.

Por lo tanto, la predominancia de elección de la Progresión Temática Constante que implica procedimientos de redacción más simples, acompañado por el uso de conectores que, aunque pertinentes, no llegan a nutrir cohesiva y coherentemente las redacciones, sustentan la determinación del carácter adecuado de las redacciones.

Los datos expuestos hasta aquí intentan brindar información acerca del estado actual de las redacciones de los estudiantes iniciantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana Sede Regional Rosario, apoyándose en las investigaciones de la misma temática que muy bien aportaron al conocimiento en nuestro campo de saber, y yendo más allá, ampliando el conocimiento sobre el tema en cuestión. Dentro de los antecedentes es necesario destacar los aportes de Martina (2014) y Delgrosso (2013) que con sus estudios descriptivos de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, permitieron observar el desempeño de los estudiantes sobre uno de los elementos que forman también parte de nuestra investigación

El presente trabajo pretende entonces, que los datos ofrecidos valgan para ampliar el conocimiento acerca de las redacciones de los estudiantes, pudiendo de esta manera abordarlos con el fin de sumar al camino de mejora continua en esta temática en particular, que es fiel reflejo de la calidad educativa de las instituciones universitarias y que cuenta con profundas incumbencias dentro del campo psicopedagógico, donde – como se afirmó a lo largo del trabajo- se recurre a la redacción como medio para la divulgación de la información en todo el entorno de acción profesional: familias, instituciones educativas, profesionales, entre otros.

Teniendo en cuenta que los participantes de la investigación se encuentran atravesando los inicios de la carrera, el estado actual de sus redacciones podría considerarse como una buena aliciente o punto de partida respecto a lo que será su proceso de alfabetización académica, que según Carlino (2005) es un trayecto que no tiene fin y que brindará recursos de manera constante para hacer frente a los desafíos que implica la escritura.

Se considera importante recomendar la aplicación del instrumento utilizado durante el estudio, en los últimos años de la carrera. De esta manera, se podrá dar continuidad a la temática analizada realizando una comparación con los iniciantes, para luego observar el efecto del proceso de la alfabetización académica en los años transcurridos. También resultaría interesante abordar nuevamente a los participantes de

esta investigación para analizar cuantitativamente los elementos de sus redacciones y evaluar el incremento de complejidad en sus escrituras.

Para finalizar, es necesario destacar –basándonos en un concepto troncal del campo psicopedagógico- la importancia de la *incentivación* dentro del proceso continuo de la alfabetización académica. Sabemos que como concepto que integra los *Dispositivos Básicos del Aprendizaje*, la *motivación* se encuentra en total relación con la acción externa de incentivar, siendo el móvil que favorece al proceso de aprendizaje y el éxito consiguiente (Müller, 2006) hecho que nos obliga a centrarnos en el ambiente favorecedor que debe generarse en torno a la adquisición de nuevos saberes, en nuestro caso, los recursos necesarios para la redacción académica.

Se espera que a partir de la información brindada por medio del presente trabajo, se aborden los procesos de aprendizajes referidos a la temática tratada, de manera que la motivación se haga presente en los estudiantes, enriqueciendo el camino y continuando con la búsqueda de la calidad textual.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M.F. (2011) *¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC*. Instituto Cervantes de Fráncfort. Económicas y Empresariales, Frankfurt, Alemania.
- Alvira Martín, F. (2002). *Perspectiva Cualitativa / Perspectiva Cuantitativa en la Metodología Sociológica*. México DF: Mc Graw Hill.
- Avedaño Sanchez, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filiología y Lingüística*, 31(1), 265-295.
- Bellert, I. (1970). *On a Condition of the Coherence of Texts*. Universidad de Cambridge, Cambridge, Inglaterra.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bruzual, R. & Flores, C. (2005). Trastornos del lenguaje detectados en estudiantes universitarios y su incidencia en el desarrollo de los procesos de redacción. *Laurus* 11(20), 157-172.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cerezo, E.A. & Ferrero, C. (1994). *La progresión temática en el discurso académico*. Universitat Pompeu Fabra, Facultad de Traducción e Interpretación, Departamento de Filología y Traducción, Barcelona, España.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. París: De Boeck-Duculot.
- Conde, X. (2002). Introducción la sintaxis del español. *Ianua* 11(20), 157-172.
- Conte, M.E. (1988). *Condizioni di coerenza: ricerche di lingüistica testuale*. Facultad de Letras y Filosofía. Pavia, Italia.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos
- Danes, F. (1976). *Problemas de la gramática del texto*. Berlín: Akademie-Verlag.

- Del Pino, R. G. (2016). *Evaluación de la escritura en 3er año de la E.S.B. mediante la aplicación de la prueba Proesc*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, San Nicolás, Argentina.
- Delgrosso, A. & Dimángano P.(2014). *La disortografía en universitarios: estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, Rosario-San Nicolás, Argentina.
- Delgrosso, A.(2013). *La disortografía en universitarios: estudio descriptivo de la acentuación en alumnos de 1º y 2º año*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, Rosario, Argentina.
- Delgrosso, A.L. (2011). *El impacto del humor como recurso didáctico de la lingüística*. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo, Rosario, Argentina.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Composición, Lenguaje y Comunicación*, 25(7), 65-77.
- Domínguez de Rivero, M.J. (2005). Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación integral del IPM Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 163-179.
- Dubois, J. , Giacomo, M. , Guespin, L. , Marceixesi, C. , Marcellesi, J.B. , & Mével, J.P. (1979). *Diccionario de lingüística, versión española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Fastuca, L. & Bressia, R. (2009). *La escritura académica en la universidad*. Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Educación, Departamento de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Ilich Marín, E. y Morales O.A (2005). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere Investigación Arbitrada*, 26(8), 333-345.

- Koval, S. (2013). *Introducción a la redacción académica*. Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos. Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya, España.
- Lewandowsky, J. (1989). *Diccionario de lingüística*. España: Cátedra.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*, Madrid: Alianza.
- Lundquist, L. 1980. *La coherencia textual: sintaxis, semántica, pragmática*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyons, J. (1997). *Semántica Lingüística. Una introducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Marimón Llorca, C. (2006). *El texto argumentativo*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Martina, B. (2014). *Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana de San Nicolás y Rosario*. (Tesina de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos, Rosario-San Nicolás, Argentina.
- Muller, M. (2006). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- Nebrija, A. (2001). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Fundación Histórica Tavera.
- Pano, C. O., Picón Janeiro, J. & Attorresi, H (2004). *Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva*. XI Jornadas de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Perelmann, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- Piacente, T. & Tittarelli, A.M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, 7(1), 122-148.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Polo, J. (1974). *Ortografía y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

- Ramírez Gelbes, S. (2007). Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico. *CAICYT*, 12(4), 45-58.
- Real Academia Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Planeta
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Madrid: Autor.
- Rojas Tejada, A. & Fernández Prados, J.S. (1998). *Introducción al tratamiento de datos*. En A. Rojas Tejada, J.S. Fernández Prados & C. Pérez Meléndez (Eds.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Rojas, D. & Mendoza, A. (2003). *Grafemática Elemental*. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Departamento de Lingüística y Literatura, Chía, Colombia.
- Ruwet, N. (1974). *Introducción a la gramática generativa*. Madrid: Fragua
- Salazar Duque, A. (1999). *La redacción: concepto, características, sus fases*. Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Xochimilco, México
- San Martín, J.M. (2009). *Introducción a la alfabetización académica*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Sanchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Sánchez Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte.
- Todorov, O. & Ducrot, T. (1974). *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Universidad Nacional Autónoma de México (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales, español y Literatura*. México D.F: UNAM-Siglo XXI,
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

Vilarnovo, A. (1990). *Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?*.
Universidad de Navarra, Madrid, España.

ANEXOS

Anexo 1: Nota de consentimiento.

Anexo 2: Instrumento de recolección de datos
“Trabajo Práctico N°4”.

Anexo 3: Lista de conectores. Enciclopedia de
Conocimientos Fundamentales (2010).

Anexo 1

Nota de consentimiento



Universidad Abierta Interamericana

Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Estudio descriptivo de las redacciones académicas de los alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía", cuyo responsable es Federico Barcala DNI 37675108. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciado en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las principales dificultades que presentan las redacciones escritas de los estudiantes universitarios que se encuentran transitando los primeros años de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana. Para el cumplimiento de dicho objetivo se le solicitará que realice una consigna que implicará la redacción de un texto argumentativo.

La participación en esta investigación, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por el investigador en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo..... DNI.....acepto participar de la
presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

Anexo 2

Instrumento de recolección de datos

“Trabajo Práctico N°4”



Universidad Abierta Interamericana

FACULTAD DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVOS
CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.

Asignatura: Psicolingüística

Año lectivo: 2017

Año de Cursada: 2º TM y TN

Profesor: Adriana L. Delgrosso

Auxiliar alumno: Federico Barcala

TRABAJO PRÁCTICO N° 4:
“Reflexión acerca de la Argumentación”

Objetivos

Que los alumnos

1. reflexionen acerca de los conocimientos adquiridos en años anteriores
2. trabajen la redacción de un texto académico con vocabulario pertinente y registro formal.

Consignas del trabajo

Considerando el tema "La Argumentación" trabajado durante la asignatura correlativa anterior, realice un texto argumentativo donde explique la importancia que posee -a su entender- el buen conocimiento acerca de los textos argumentativos y los recursos utilizados para la redacción de los mismos, en su actual rol como estudiante y en su futuro papel como profesional psicopedagogo.

Criterios de presentación.

A mano, con letra legible, hoja A4, consignando solo los datos: Nombre, Edad y Título del trabajo.

Criterios a evaluar

- Cumplimiento de la Superestructura.
- Progresión temática
- Ortografía
- Utilización de conectores.

Modalidad de trabajo: individual

Tiempo: 30 minutos

Extensión: 1 carilla de hoja A4

Anexo 3

Lista de conectores.

Enciclopedia de Conocimientos
Fundamentales (2010)

CONECTORES (TAMBIÉN LLAMADOS ENLACES, MARCADORES TEXTUALES O NEXOS)

Secuencias	
Orden (para señalar el orden en que se dirá o redactará un mensaje).	Primero, segundo, uno, para empezar, en primer lugar, lo siguiente, luego, entonces, en segundo, en tercer lugar, en seguida, finalmente, por último, en conclusión, en último lugar, etcétera.
Temporal (para mostrar el orden en que aparecen los hechos o las ideas).	Primeramente, al principio, lo siguiente, después, entonces, al final, para terminar, por último, en conclusión, etcétera.

Contraste	Concesión	Causa
(Para contraponer, matizar o argumentar en contra)	(Para admitir algo)	
pero no obstante por contraste más bien a pesar de eso por otra parte por el contrario al mismo tiempo en contra de lo anterior sin embargo a pesar de lo dicho en contraposición hay que tener en cuenta aun así aun con todo en oposición	sin duda con seguridad naturalmente por supuesto que cierto que... admito que... reconozco que admitiendo...	porque ya que pues dado que visto que puesto que como considerando que a causa de gracias a que a fuerza de teniendo en cuenta que por razón de por culpa de con motivo de por la evidente razón de que...

Consecuencia	Condición	Oposición
en consecuencia sí a consecuencia de por tanto de modo que por esto por consiguiente por lo cual consiguientemente pues razón por la cual con que de ahí que así pues en resumidas cuentas en definitiva así que	a condición de (que) siempre que en caso de (que) con solo (que) siempre y cuando si en caso de (que) con tal de (que) suponiendo (que)	en cambio ahora bien antes bien con todo sin embargo por contra por el contrario de todas maneras no obstante

<i>Implicación personal</i>	<i>Duda</i>	<i>Objeción</i>
según mi opinión... desde mi punto de vista... a mi parecer... a mi entender... me parece que... para mí... personalmente creo que... personalmente personalmente pienso que... muchos creemos que	es posible que... parece que... no me atrevería a decir que... parece... puede ser... probablemente no veo claro que... es probable que... parece arriesgado decir... dudo que... es difícil creer que...	aunque a pesar de (que) si bien aun (+ gerundio) por más que con todo

<i>Tematización</i>	<i>Conclusión</i>	<i>Conceder para negar</i>
en cuanto a por lo que se refiere a en lo concerniente a a propósito de por lo que respecta a... en la misma línea... abundando en la opinión...	por tanto la mejor solución parece que es... en definitiva es por esto por lo que... así pues... finalmente entonces	si bien es cierto que... ...en cambio efectivamente... ...pero podría ser... ...pero puede ser cierto... ...pero de acuerdo que... ...pero

<i>Afirmación/Negación rotunda</i>	<i>Negociar y hacer concesiones</i>
seguro que... es evidente que... sin duda... es imposible que... todos sabemos... es incuestionable... es totalmente falso que... es indiscutible que... se equivoca quien dice... por la evidente razón de que...	si estuvieras de acuerdo, nos gustaría que... si ustedes lo permitieran... nos gustaría recordarles... me gustaría que comprendieras que... coincidimos contigo en que... ...pero déjame explicarme le aseguramos que... valora tú mismo la situación... si estuvieras en mi lugar, entenderías... no puedes mantenerte en esa actitud, ya que...