

**UNIVERSIDAD NACIONAL SAN CRISTÓBAL DE  
HUAMANGA**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**SECCIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA,  
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**



**LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO LÉXICO Y EL EMPLEO DE LOS  
SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE  
ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA SERIE 100. UNSCH, 2010**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

**PRESENTADA POR:**

**Bach. César Alberto Cárdenas Villanueva**

**Ayacucho-Perú**

**2014**

TM  
EE12  
Car

## DEDICATORIA

Por acompañarme siempre,  
con inmenso amor y eterna gratitud, para

Iris, mi esposa;

Tatiana y Jesús, mis hijos;

Albino y Fortunata, mis padres;

Zósimo, Marina, Rodolfo, Roberto, Ana y Carlos, mis hermanos;

Ferriol y Maruja, mis suegros;

Wilder, Róger, Zaida y Ferriol, mis cuñados;

y para ustedes, amigos, con un afecto cristobalino.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Todopoderoso, por darme la existencia y por hacerme conocer la maravilla de vivir cada segundo de mi existencia; porque en cada instante y oportunidad conduce y destaca la importancia de mis actos.

A mis padres, Albino y Fortunata, por la fuerza y sabiduría con que saben conducirme por el llano y el escarpado; por enseñarme la igualdad entre la humanidad y ser ejemplos constantes de lucha y mejora.

A la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, por darme la oportunidad de ser partícipe de su finalidad, al formarme como profesional y ahora servir con dicho propósito. Personificados en ella están los maestros, que directa o indirectamente colaboraron en mi formación.

A Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, representado en los docentes que formaron a la generación a la que pertenezco, por su valiosa formación y orientación hacia la investigación en el campo de la educación.

A los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil, ciclo semestral 2010-I, por ser protagonistas de la experimentación pedagógica concretada en la presente investigación y colaborar con todos los propósitos planificados.

A la Dra. Olga Hurtado Ambrocio, por la conducción y asesoría a la concreción del presente informe.

## ÍNDICE

<b>Dedicatoria .....</b>	<b>II</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstrac.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>IX</b>
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 El problema.....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Identificación del problema .....	1
1.1.2 Descripción del problema .....	2
1.1.3 Formulación del problema .....	4
<b>1.2 Objetivos de la investigación .....</b>	<b>5</b>
1.2.1 Objetivo general.....	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	6
<b>1.3 Justificación .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Alcances y limitaciones .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Hipótesis de la investigación.....</b>	<b>9</b>
1.5.1. Hipótesis general.....	9
1.5.2. Hipótesis específicas .....	9
<b>1.6 Las variables y su operacionalización.....</b>	<b>9</b>
1.6.1 La variable independiente o explicativa.....	9
1.6.2 La variable dependiente o explicada.....	10
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Antecedentes de la investigación .....</b>	<b>11</b>

<b>2.2</b>	<b>Teorías y enfoques</b> .....	<b>16</b>
2.2.1	La enseñanza de la redacción académica .....	16
2.2.2	El lenguaje académico y su enseñanza .....	23
2.2.3	El léxico en la redacción académica .....	25
2.2.4	El empleo de los signos de puntuación en la redacción académica .....	27
<b>2.3</b>	<b>Definición de términos</b> .....	<b>31</b>
 <b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....		<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de investigación</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>Población</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>Muestra</b> .....	<b>36</b>
<b>3.4</b>	<b>Instrumentos de recopilación de datos</b> .....	<b>37</b>
3.4.1	Prueba de medición de la variable redacción académica.....	37
3.4.2	Pruebas de capacidades de redacción .....	38
3.4.3	Guía de evaluación de trabajos de redacción .....	40
3.4.4	Encuesta a estudiantes del grupo experimental.....	41
<b>3.5</b>	<b>Descripción de los recursos didácticos diseñados</b> .....	<b>41</b>
3.5.1	Módulos de aprendizaje.....	41
3.5.2	Taller de redacción .....	42
<b>3.6</b>	<b>Prueba de validez y confiabilidad de instrumentos</b> .....	<b>42</b>
 <b>CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS</b> .....		<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>Análisis de datos y prueba de hipótesis</b> .....	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Resultados sobre el objetivo general</b> .....	<b>46</b>
<b>4.3</b>	<b>Resultados sobre los objetivos específicos</b> .....	<b>57</b>
4.3.1	Resultados del objetivo específico a .....	57
4.3.2	Resultados del objetivo específico b.....	63
<b>4.4</b>	<b>Discusión de resultados</b> .....	<b>69</b>
 <b>CONCLUSIONES</b> .....		<b>76</b>

<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

## RESUMEN

Los problemas de redacción, últimamente, no distingue estrato social ni condición, la Universidad no es ajena a ellos. Esta institución debe desarrollar esta competencia esencial en quienes desean ejercer una profesión cualquiera, sin importar su complejidad o abstracción. Quien ingresa en la universidad se dará cuenta que el dominio idiomático básico se enriquecerá paulatinamente; pero, en el proceso, entenderá la necesidad de vincularse con un lenguaje elaborado o riguroso, que fundamentalmente está manifiesto en los textos con los cuales se vinculará en adelante. En dicha perspectiva, desarrollamos una investigación experimental en una muestra no probabilística integrada por 105 alumnos, ingresantes a la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil del año 2010; en un grupo experimental, el tratamiento del trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico sirvió para determinar y analizar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje de los estudiantes. Todo en procura de cultivar un programa integral de inmersión en la vida universitaria, con el desarrollo de instrumentos formativos del lenguaje que caracterizará su posterior ejercicio profesional. Se nota, por los porcentajes en resultados, que las estrategias aplicadas permitieron mejorar la calidad del lenguaje en la redacción académica desarrollada por los estudiantes, tanto en textos de opinión como en los narrativos; de su práctica y aplicación dependerá la adecuada estructuración textual.

**PALABRAS CLAVE.** Trabajo léxico, puntuación, lenguaje académico

## **ABSTRACT**

The problem of writing lately, does not distinguish social status or condition, the University is no stranger to them. This institution should develop this core competency in those who wish to exercise any profession, regardless of complexity or abstraction. Who enters college will notice that the basic linguistic domain is gradually enriched; but, in the process, you will understand the need to bond with elaborate language or rigorous, which is mainly manifested in the texts which will be linked below. In this perspective, we developed an experimental investigation in a nonrandom sample composed of 105 students, entrants to the Vocational School of Civil Engineering 2010; in an experimental group, the treatment of the lexicon work and the use of punctuation in the development of academic language served to identify and analyze, semantic, grammatical, lexical and syntactic levels of language students. All in an effort to cultivate a comprehensive immersion program in university life, with the development of educational tools of language that characterize their later professional practice. It shows, by percentages results, the strategies applied improved the quality of language in academic writing developed by students in both opinion pieces and narrative; its practical application will depend on adequate and textual structure.

**KEYWORDS.** Labour lexicon, punctuation, academic language

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la información es cada vez más protagonista; estamos rodeados de un conjunto de medios de comunicación que nos trasladan rápidamente de un lugar a otro, de una información a otra, de un conocimiento a otro, etc. Pero, paradójicamente, ante tanta información, las capacidades de lectura y redacción en los jóvenes de ahora, de acuerdo a los informes de investigaciones acerca del asunto, y que forman parte de los antecedentes de la presente investigación, han ido decreciendo.

Tanto el lenguaje oral como el escrito sirven al hombre para aprender. Pero, sorprendentemente, en el ambiente universitario, el dominio de la lengua escrita es escaso o estrecho, siendo causa para el fracaso no solo en la formación sino en el mismo ejercicio profesional. En esa vía, institucionalmente, la universidad no asume en forma sistemática el problema de la lectura y la redacción; no encamina a los estudiantes por las vías de la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo de dichas capacidades, en procura de una comprensión y producción textual deseada y competente.

Debemos ser conscientes que la redacción apropiada permite a las personas desenvolverse con eficacia y desenvoltura en la sociedad, más cuando esta persona es profesional. Así, es cruda la realidad, en el asunto de la redacción, de los estudiantes que recién ingresan en la universidad; en sus trabajos escritos, se puede observar: manejo limitado del léxico académico, poca preocupación por operar la coherencia textual, empeño escaso por el encadenamiento idóneo de los signos lingüísticos, problemas de escritura correcta de palabras, entre otros aspectos.

Con la presión psicológica, intelectual y física del caso, por la problemática expuesta, nuestra energía se encausó hacia el desarrollo de estrategias particulares para la mejora del lenguaje académico, en pro del progreso de las capacidades de redacción, particularmente la académica –pero no escapa a ella las otras modalidades de escritura–. Así, nos hemos propuesto como problema evaluar la influencia en un grupo experimental de la aplicación de ambas estrategias, el trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación, en el desarrollo del lenguaje académico; relacionado a un grupo control, que no desarrollará las mismas. Se observa que tienen fuerte influencia para el desarrollo de la lengua formal; con su progreso, se asume el modelo teórico lingüístico que permite diversos niveles de análisis del discurso, sustentado en el manejo formal de la lengua. En dicha perspectiva, fueron nuestros objetivos determinar y analizar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil; siempre comprobando la influencia del trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación para el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje académico de los estudiantes de la muestra.

Es propósito nuestro, situación que nos ha motivado desde el inicio la concreción de la investigación, desarrollar la autorrealización del estudiante que recién ingresa en la universidad; para una formación profesional apropiada, satisfaciendo las expectativas que centró en su formación preuniversitaria. Buscamos, con las estrategias desarrolladas, el aprendizaje por sí mismos, acto de compartir la responsabilidad del aprendizaje, mediante la proporción de recursos y materiales de aprendizaje, específicamente referidos al lenguaje académico.

Los documentos consultados, entre tesis e investigaciones, sobre todo del extranjero –poco abordados en nuestro ámbito–, demuestran que el asunto del lenguaje académico ha estado centrado más en la teorización y no la aplicación de

estrategias particulares para su dominio; apuntan más a crear actitudes de regulación, disciplina, prácticas de escritura para su desarrollo. Por otra parte, los textos que abordan el asunto son escasos y teorizantes; los dirigidos a documentar prácticas y analizarlas lo son más aún.

Para ser coherentes con una investigación que concretamos, el presente informe se divide en cinco capítulos. El primero aborda el planteamiento del estudio, con una pretensión de analizar el problema que aborda, con una breve identificación, descripción y formulación; para posteriormente descender en los objetivos que se pretenden desarrollar; siempre justificando académicamente el estudio concretado; en dicha perspectiva, brinda los alcances y las limitaciones que se tuvo; para desencadenar en las hipótesis y operacionalización de variables que guiarán la investigación.

El segundo capítulo, con una muestra representativa de los antecedentes, las bases teóricas y la definición de términos, desarrolla el marco teórico de la investigación.

El tercero presenta explicativa y detalladamente la metodología de la investigación, siendo experimental, con un claro resultado de trabajo con un grupo experimental y otro de control; al margen de otras informaciones que tienen que ver con el asunto, como la población, muestra, los instrumentos de recopilación de datos, entre otros aspectos.

El capítulo cuarto desarrolla detenidamente el análisis de los datos y las pruebas de hipótesis, siempre en base a los objetivos e hipótesis que guiaron a la misma investigación; consecuentemente, terminando en la discusión de los resultados, con un análisis apropiado de los resultados en relación a hechos y teorías ya existentes sobre el problema investigado.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1 El problema**

##### **1.1.1 Identificación del problema**

En cada semestre académico denominado impar, toda universidad –la “San Cristóbal de Huamanga” no escapa a esa realidad– recibe a un grupo de estudiantes que recién ingresaron en los claustros universitarios con la finalidad de formarse profesionalmente. Estos futuros profesionales no solo deben ser preparados en los aspectos de dominio de conocimientos en la carrera profesional escogida; sino a cultivar, en todo contexto y entre otros aspectos, al estudiar en sus claustros o al egresar de ellos, un lenguaje apropiado para el nivel profesional, lo que conocemos como lenguaje académico, el lenguaje como competencia comunicativa dentro de los contextos académicos para fines comunicativos formales.

Con el lenguaje académico interactúan docentes y alumnos en las aulas y claustros universitarios en general; pero sobre todo cuando se asume contactos con libros, materiales didácticos, artículos, exámenes, trabajos académicos, etc. Los materiales educativos que vinculan la labor de docentes y estudiantes en las universidades en general están redactados asumiendo un cuidado exhaustivo,

aceptando los patrones lingüísticos que los distinguen de otros niveles de lenguaje: coloquial, vulgar, regional, etc.

Es conocido por todos el nivel de dominio idiomático básico con que los jóvenes ingresan en la universidad que, en determinados casos, chocará con el lenguaje empleado por el docente universitario –por cierto, no en todos los casos– en las sesiones de aprendizaje, pero especialmente con el rigor con que se hallan redactados los textos en cada una de las especialidades. Es con el lenguaje académico que se explorarán y conocerán las ideas y conocimientos, se formularán y reformularán hipótesis, se podrán cuestionar teorías, etc. El lenguaje natural y fluido, empleado como comunicaciones cotidianas y rutinarias, es difícil superar en los estudios universitarios de iniciación, se confundirá en las participaciones en clases, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros contextos.

Últimamente, la tradición de la universidad de preservar el lenguaje académico, universal y generalizable, ha ido decayendo. Queda como misión de quienes formamos parte de ella integrar una red humana que converja no solo en el cultivo de ideas y conocimientos; sino, por encima de todo, en comunicaciones comunes y apropiadas de las experiencias e ideas que se manejan dentro de ella. Se asume, en principio, que la comunidad universitaria, particularmente en los estudiantes, carece de un adecuado dominio de este estilo de lenguaje; los ubica en un aparente estado de desventaja frente a la vivencia de situaciones académicas, singularmente en los mismos actos de redacción.

### **1.1.2 Descripción del problema**

La universidad, en este caso San Cristóbal de Huamanga, acoge a estudiantes de diversas características: de instituciones educativas estatales y privadas; de procedencia urbana, rural y urbano-marginal; de condiciones económicas variadas;

de sentidos y aptitudes variadas para entender el mundo; entre otros aspectos. Bajo ese contexto, el trabajo académico en las aulas universitarias se complica; ciertos fracasos asumidos por los estudiantes no solo pueden deberse a factores económicos, sino hasta lingüísticos y sociales. El limitado acceso al discurso académico y la falta de oportunidades para desarrollar el conjunto de habilidades lingüísticas básicas y profundas para enfrentar con éxito dicha realidad permite, por un lado, la deserción estudiantil de los estudios universitarios; por otro, un ejercicio profesional limitado y/o tímido.

El lenguaje académico tiene similitudes y diferencias con el lenguaje coloquial y con otros niveles comunicativos, pero más son las diferencias. El informal o coloquial permite el uso de palabras sueltas, entrecortadas, giros locales o regionales, expresiones que se consideran reiterativas; que no son permitidos en el lenguaje académico, que se manifiesta para la transmisión de los conocimientos, para entender conceptos, etc., casi desprovisto de imágenes sensoriales. Es necesario conocer de las características del lenguaje académico para que, a partir de ello, sea fácil conducir a los estudiantes en el cultivo de este tipo de lenguaje.

Es indispensable entender que el lenguaje humano en general se concreta en base a patrones o ejes: el *temporal*, la sincronía en el presente y la diacronía a través del tiempo, por cuya razón, por decir, se puede notar la diferencia entre el castellano de la Edad Media y el de la época actual; el *geográfico*, las peculiaridades fonético-fonológicas, léxicas y de construcción que asume la lengua en áreas geográficas variadas, como consecuencia de su extensión por territorios amplios y variados; también el *sociocultural*, que marca las diferencias de grupos dentro de las comunidades lingüísticas, como consecuencia de las preferencias en empleo idiomático que adquieren los distintos grupos sociales; incluso el mismo momento del empleo idiomático, el eje *situacional*, que permite el empleo de tal o cual registro

idiomático, dependiendo del mismo contexto su preferencia, al margen de su condición socioeconómica, cultural, etc.

La universidad es el espacio de defensa del lenguaje académico, no está simplemente para la interrelación académica y profesional entre sus miembros y las personas que se vinculan con ellas; ahí, se ha preservado, a través del tiempo, el cuidado idiomático, el paso de la informalidad a la formalidad, conducente a la construcción del mundo desde diversas perspectivas, donde se ha arraigado un comportamiento extremo entrelazado de lenguajes locales y generales. Lo que no quiere decir que en ella, por ser universidad, se emplea el idioma de manera correcta; vemos que, en sus claustros, al igual que en la sociedad en general, interactúan, necesariamente, estilos de vida y de lenguaje muy variados. Debemos interiorizar la idea de que, desde el punto de vista estrictamente lingüístico, es instrumental; toda persona que logra sus propósitos comunicativos ha empleado su lengua con éxito, de manera correcta, por lo que no discrepamos su uso y empleo; pero sí defendemos la idea de que la universidad es la llamada en mantener una tradición social de empleo idiomático formal y/o académico, fundamentalmente para exponer el sentido de una experiencia, las investigaciones, los estudios intelectuales, las informaciones objetivas, etc., distantes de los rodeos y la informalidad. Es fácil observar que el comportamiento de empleo idiomático de los jóvenes que ingresan en la universidad dista mucho de los requerimientos académicos que deberá lograr al egresar de ella; será necesario asumir un conjunto de estrategias para cultivar e insertarlos en ciertos ambientes sociales.

### **1.1.3 Formulación del problema**

Existe un conjunto de estrategias para desarrollar el lenguaje académico, una de ellas es la construcción de un conjunto de instrumentos formativos como los juegos

verbales y el empleo de los signos de puntuación para un desarrollo apropiado del lenguaje académico, lo que nos conduce a formular el problema principal de la investigación en los siguientes términos:

¿En qué medida influye en un grupo experimental el desarrollo de trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico respecto a otro, de control, que no los desarrolla?

Es necesario conocer detalladamente las características del lenguaje académico para diferenciarlo del lenguaje coloquial; también, desarrollar un programa integral de inmersión en la vida universitaria, pero que inicie por el empleo de estrategias que partan por el empleo de instrumentos formativos del lenguaje académico, muestra representativa del desarrollo de una asignatura de enseñanza de la lengua en los ciclos de iniciación de la formación profesional. El propósito es observar y determinar en qué medida, dentro de la interacción docente-alumno, los instrumentos de desarrollo del lenguaje académico y el accionar académico de los estudiantes mejoran en pro de un éxito de la formación universitaria y la producción del discurso académico, apuntando al perfil del egresado de los claustros universitarios. Así, se descendería a problemas particulares como: ¿Qué efecto tendrá la práctica del trabajo léxico para el desarrollo del lenguaje académico? ¿Qué consecuencias para el desarrollo del lenguaje académico traerá consigo el empleo estratégico de los signos de puntuación?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

Analizar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- a) Comprobar si el trabajo léxico mejora el lenguaje académico en los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.
- b) Verificar si el adecuado empleo de los signos de puntuación permite desarrollar y enriquecer el lenguaje académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### **1.3 Justificación**

Son diversas las razones que nos han motivado la elección temática, las que, desde nuestra perspectiva, sirven de base para su concreción investigativa:

1.3.1 La sociedad contemporánea, particularmente los jóvenes, se dedica escasamente a superar sus limitaciones de manejo de capacidades de redacción. En tal sentido, el trabajo constante con los estudiantes que inician su formación profesional universitaria nos ha permitido diagnosticar, conocer y manejar una información variada a nivel empírico; que se sistematizó en dos estrategias para superar las limitaciones de redacción académica, trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación.

1.3.2 Referente al lenguaje académico, en nuestra localidad, existe un limitado acceso bibliográfico dedicado exclusivamente al desarrollo del asunto, y más cuando se pretende buscar estrategias particulares, acrecentando el problema cuando no se han realizado investigaciones sobre el asunto. Solo es cierto que las fuentes existentes más nos brindan informaciones teóricas del tema y los acompaña por normas de composición gramatical particulares para oraciones sencillas, sin abarcar lo textual en general. Es pretensión

nuestra desarrollar estrategias particulares de mejora del lenguaje académico en base al desarrollo teórico-práctico del asunto a través de una sistematización del asunto mediante módulos de aprendizaje presencial en el aula, cuyos resultados de aplicación nos abrirán horizontes deseados.

1.3.3 Con sentido práctico, el trabajo investigativo abrirá nuevos horizontes de dedicación al asunto, tan dejado de lado por la comunidad académica, particularmente vinculado a la materia misma. Apuntará a una mayor preocupación por el asunto, desde el mismo tratamiento de los planes de estudio en las diversas carreras profesionales y la socialización de las mismas estrategias desarrolladas, en forma planificada y oportuna, teniendo como fin la promoción de desarrollo del lenguaje académico.

#### **1.4 Alcances y limitaciones**

##### **Alcances**

La planificación y el logro de los objetivos de la investigación tiene la validez del caso; en tal sentido, puede generalizarse a la denominada población de interés, conformada por los estudiantes de la serie 100 de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y otras de semejantes características. También, por la practicidad de las estrategias experimentadas, podrá ser aplicable en la Educación Básica Regular, donde se forman las bases para el desarrollo del lenguaje deseado para el ámbito académico.

##### **Limitaciones**

a) Desde el planteamiento del problema, la mayor restricción ha sido los antecedentes o investigaciones fácticas sobre el asunto de la redacción y del

lenguaje académico, comprobado en las visitas realizadas a diversas universidades nacionales y privadas.

- b) Del mismo modo, la escasez de material bibliográfico, al menos en la localidad, para que se puedan trabajar los principios, enfoques y modelos de aplicación de estrategias particulares para el desarrollo del lenguaje académico.
- c) Por supuesto, el trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación, para el logro del lenguaje académico, no constituyen las únicas estrategias didácticas para desarrollar el lenguaje académico. Cada docente, de acuerdo al ejercicio de sus labores, podrá determinar otras que coadyuven al propósito del presente trabajo.
- d) También, las pruebas estandarizadas y validadas para la medición de los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico, particularmente en nuestro ámbito, nos ha permitido adaptar o contextualizar, por los propósitos planificados, ciertos instrumentos de evaluación de la Universidad Católica Argentina, planteado por su Departamento de Educación, en su *Proyecto de enseñanza de la escritura académica*, presentado en una *Guía para la evaluación de trabajos académicos*, por Lorena y Bressia Fernández Fastuca. Del mismo modo, se tomó en cuenta, para complementar la adaptación, el *Baremo analítico de expresión escrita*, esto para analizar y calificar resúmenes científicos a partir de la lingüística del texto, elaborado por Cassany y otros (2001).

## **1.5 Hipótesis de la investigación**

### **1.5.1 Hipótesis general**

Los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil manifiestan diferencias significativas respecto al trabajo léxico y de los signos de puntuación en los alumnos que los desarrollaron, en relación al grupo en el cual no se aplicaron las estrategias.

### **1.5.2 Hipótesis específicas**

- a) El trabajo del léxico, asociando la información semántica con unidades léxicas formales, permite desarrollar el lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.
- b) El adecuado empleo de los signos de puntuación permite desarrollar y enriquecer el lenguaje académico de los alumnos de la serie 100 de Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

## **1.6 Las variables y su operacionalización**

### **1.6.1 Variable independiente o explicativa**

El trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación.

#### **Dimensión 1. Presentación y desarrollo de las habilidades**

##### **Indicadores**

- 1 Motiva el aprendizaje y la práctica.
- 2 Permite el monitoreo de trabajo individual y grupal.
- 3 Proporciona señas y ayudas para el éxito del ejercicio.
- 4 Sondea el avance y dominio de la redacción.

## **Dimensión 2. Práctica independiente de las habilidades**

### **Indicadores**

- 1 Aplicación práctica de las estrategias.
- 2 Diagnostica si hay dificultades de aprendizaje.
- 3 Promueve discusión a partir de lo aprendido.

### **1.6.2 Variable dependiente o explicada**

El lenguaje académico

#### **Indicadores**

- 1 Analiza el nivel léxico académico en la composición textual.
- 2 Analiza el nivel semántico de la composición textual.
- 3 Analiza el nivel gramatical en general en la composición textual.
- 4 Analiza el nivel sintáctico en la composición textual.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes de la investigación**

La metodología didáctica del español, en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, y en otras universidades del país, tal y como lo demostraron las averiguaciones, carece de estudios e investigaciones en tesis de manera específica o para propósitos específicos en el asunto del lenguaje académico. La enseñanza del español para desarrollar el lenguaje académico no ha sido motivo de una tesis ni en el pre ni en el postgrado en las universidades visitadas: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Pontificia Universidad Católica del Perú.

En la actualidad, y como efecto de la globalización, textos académicos muy variados y de localidades distantes están a disposición de los lectores; no solo los impresos, que comenzaron a difundirse masivamente a partir de los sesenta del siglo pasado y más últimamente, sino también los virtuales, a través del internet. Por lo cual, constituye una preocupación profesional formar a los futuros profesionales en las habilidades de dominio idiomático del lenguaje de esta naturaleza con el fin de preparar personas que posteriormente se encargarán en difundirlos, pero con el lenguaje que le caracteriza.

El propósito nuestro se apoya en un modelo teórico-lingüístico que asume los diversos niveles de análisis del discurso, pero basado fundamentalmente en el empleo formal de la lengua y el nivel concreto del habla, asumiendo la función comunicativa o retórica que adquiere la lengua en el mismo proceso comunicativo (SINCLAIR y COULTHARD, 1975). Estos autores sostienen cuatro criterios mínimos para la metodología de análisis de discurso:

- 1 El aparato descriptivo debería ser finito (delimitación del campo);
- 2 Los símbolos debían relacionarse en forma precisa con los datos (criterios precisos);
- 3 El sistema descriptivo debía comprender todo lo descrito;
- 4 Debía haber, por lo menos, una combinación de símbolos imposibles.

Estos criterios constituyen bases para la aplicación de los instrumentos formativos de juegos léxicos y del empleo de signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico en textos.

Debido a la falta de antecedentes de estudio en universidades próximas, acudimos a estudios que a través del internet están a disposición de la intelectualidad; ellos, aparte de estar relacionados al tema, apuntan, incluso, a una determinación como una de las causales del fracaso en los estudios universitarios. Cabe indicar que estos estudios son fácticos y realizados en universidades destacadas; difundidos a manera de artículos científicos y mediante revistas académicas y de investigación virtuales.

ARRIETA y MEZA (1997), en la investigación titulada *La comprensión lectora y la redacción de estudiantes universitarios*, para la determinación del uso del código escrito y de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, en base a la aplicación de pruebas que, sobre el asunto de la redacción, comprende: reescritura de las ideas principales identificadas, redacción de un resumen sobre un texto

dado, redacción de una ampliación de un texto determinado, escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido, entre otros, nos presentan los siguientes resultados: indicios claros de problemas y limitaciones que tienen los estudiantes en cuanto al manejo adecuado del idioma castellano. Entre los que afectan a la redacción, se encuentran la incoherencia lexical, vinculada con la correlación verbo-preposición, incoherencia lexical ligada a la redundancia, e incoherencia fraseológica evidenciada por incorrecciones del orden sintáctico de las oraciones producidas. Para nuestro trabajo, nos interesa uno de los resultados:

De 24 informantes, solo 5 (el 20.83 %) presentaron un nivel relativamente alto de riqueza lexical, demostrada por el uso adecuado y preciso de la terminología perteneciente a la carrera de Educación, en las redacciones asignadas en la aplicación de las pruebas; mientras que 19 estudiantes (el 79.17 %) presentaron claros indicadores de pobreza lexical.

Respecto a la redacción que los estudiantes recién ingresados en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Zulia, en cuatro menciones: Educación Integral, Idiomas Modernos, Historia y Geografía, en Venezuela, ARRIETA y MEZA (2000), en su propósito de analizar los aspectos lingüísticos considerados como fundamentales para el manejo del idioma, tales como la comprensión lectora, la competencia lingüística en relación con los estudios universitarios: redacción, ortografía y vocabulario, plantean, de la muestra seleccionada, un conjunto de conclusiones de las que resaltamos las siguientes:

1. Los estudiantes que recién ingresan en la universidad enfrentan serias dificultades en cuanto al manejo del idioma castellano, debido a que el nivel de exigencia lingüística es mucho más alto que el que traen de su formación académica previa. [...] 3. Se hace necesario dotar a los estudiantes de las destrezas que les permitan elevar su nivel en cuanto a la lectura y a la comprensión. 4. Recomendamos reorientar los programas de los talleres de lengua castellana, en el sentido que se aboquen al tratamiento de los problemas detectados, eliminando lo superfluo y teoricista. 5. La corrección ortográfica no debe estar únicamente limitada a los profesores de lengua; los profesores de las otras asignaturas también deben contribuir en este sentido a la formación integral de los estudiantes; esto motivaría al

alumnado a preocuparse por el mejoramiento de su manejo del idioma castellano.

También ARRIETA y otros (2006), en un trabajo titulado *La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum*, en su propósito de establecer las bases teórico-metodológicas para el diseño de un Instituto Universitario de Comprensión Lectora y Redacción Académica, esto en la Universidad de Zulia, con la finalidad de demostrar la necesidad de darle a la lectura y la redacción la importancia dentro de la práctica centrada en el currículo; en base a una entrevista a docentes universitarios, plantean la necesidad de que su institución universitaria, sobre el desarrollo del asunto de la encuesta, no quede únicamente en la corrección de faltas de los estudiantes, se debe proponer un diseño que comprenda cursos especiales, especialidades y hasta maestrías y doctorados.

En una investigación titulada *Problemas de redacción en la elaboración de respuestas abiertas o tipo ensayo*, proveniente de la Universidad Los Andes–Táchira, en Venezuela, DURÁN y GUERRA (publicada virtualmente en servidor-opsu.tach.ula.ve, sin fecha), en una muestra de 19 alumnas del Primer Ciclo Diversificado del Colegio Parroquial “Nuestra Señora del Carmen”, en Táchira; en su propósito de determinar los problemas de redacción más frecuentes en la elaboración de respuestas, llegan a la conclusión siguiente:

[...] se apreció que las alumnas desarrollaron una escasa capacidad de redacción, ya que presentan exceso de problemas de escritura al momento de elaborar las respuestas ensayo o abiertas. Por ello, es preciso que el educador, más que buscar una calificación, propicie una estimulación hacia la redacción al momento de solicitar la elaboración de textos escritos, de tal manera que el estudiante capte e interprete las ideas principales de una manera libre y espontánea, en la que puedan manifestarse los aspectos subjetivos de los alumnos como la imaginación y el sentido de la oración [...].

En Perú –tal y como lo referimos anteriormente–, no se encontraron referencias investigativas que sirvieron para la graduación ni en pre ni en postgrado; pero sí se

ha notado que la Pontificia Universidad Católica del Perú ha encabezado publicaciones de estudio del lenguaje académico. EZCURRA (Coordinador) y otros (2007), en un texto que reúne un conjunto de trabajos académicos sobre la iniciación en la redacción universitaria, en base a exámenes, trabajos y reseñas, refiere:

Los estudios universitarios nos enfrentan a una nueva esfera comunicativa que tenemos que aprender a descifrar, y dentro de la cual habrá que emplear formas comunicativas, ya consolidadas en una redacción académica, que probablemente nos sean novedosas. [...] Desde hace mucho tiempo, aunque los programas de algunas escuelas todavía se resistan a conocerlo, está claro que el estudio de las reglas gramaticales de la lengua no es el mejor camino para enseñar la lengua escrita. Tampoco es un descubrimiento señalar que la comprensión lectora es la habilidad que se vincula más estrechamente con la expresión escrita.

Otro antecedente próximo, también proveniente de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es el trabajo realizado por RIQUEROS (Editor) y otros (2005) en el curso Redacción y Comunicación 1, mediante el empleo de un grupo de diez módulos de trabajo teórico y práctico. Son el desarrollo de la variedad formal, normativa, ortografía, puntuación, estructura del texto, fuentes de información: la cita y la referencia, los referentes y conectores, el proceso de redacción de un texto coherente, y el informe, quienes nos permiten desarrollar el lenguaje académico.

Resaltan que:

Dentro de una comunidad, existen grupos que necesitan mantener un elevado nivel de fluidez en su intercambio de información y que deben asegurar datos inequívocos transmitidos con objetividad. Periodistas, negociantes, políticos, intelectuales, científicos, entre muchos otros, exigen ahora –y han exigido siempre– un amplio número de interlocutores para intercambiar sus ideas y satisfacer las necesidades comunicativas más exigentes (p, 05).

Para la presente investigación, de los trabajos léxicos y el empleo de los signos de puntuación, nos interesa particularmente estas propuestas. Referente al manejo léxico, en lo referente a la variedad formal, nos plantean que “[...] exhibe un

carácter un tanto rígido que revela su impronta marcadamente convencional y que resulta extraño para los hablantes no familiarizados con ella. Exige, por eso, un esfuerzo especial de aprendizaje y entrenamiento” (Ibid., 6). Ampliando que:

Las palabras de uso cotidiano no siempre coinciden con las exigidas por la variedad académica. Es necesario reconocer y practicar el léxico formal, contrastándolo con lo coloquial. Esto supone la iniciación en un ejercicio a menudo extraño a las costumbres comunicativas de un hablante común (Ibid., 6).

Y, sobre el dominio de los signos de puntuación para la práctica de la redacción, nos dicen que:

La función primordial de los signos de puntuación consiste en reflejar la estructura del texto, para asegurar su interpretación por el lector. Por esta razón, contra la costumbre de exponer una exhaustiva lista de reglas, nos limitaremos a observar el uso de la puntuación con dos fenómenos discursivos: el sentido y la organización de las ideas (Ibid., 72).

## **2.2 Teorías y enfoques**

### **2.2.1 La enseñanza de la redacción académica**

En el discurso de la mayoría de docentes universitarios está la idea que el estudiante universitario no sabe escribir; algunos afirman incluso, pese a que les dan las instrucciones y las facilidades del caso, que siguen manifestando hasta errores de un principiante en la escritura: abusan del hecho de copiar y pegar de las informaciones difundidas por la red; si redactan, no organizan bien sus informaciones, no cohesionan bien sus ideas, no son capaces de leer y releer su contenido para corregir errores primarios que cualquier lector culto o no los puede detectar, entre otros aspectos.

Referente a la enseñanza de la escritura académica, CARLINO (2004), en una investigación fáctica realizada ante estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, ha encontrado la manifestación de cuatro dificultades, que son:

**a) No tener en cuenta al lector**

Los redactores reflejan dificultad manifiesta de escribir sin pensar en la perspectiva del lector, sin pensar en las posibilidades informativas que requiere. Quiere decir que las composiciones textuales de los estudiantes reflejan la narrativa del pensamiento del redactor, sin aproximarse a las necesidades informativas de los lectores.

**b) Desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir**

Muy relacionada a la dificultad anterior, los estudiantes redactores se preocupan poco por convencer temáticamente a los lectores (acto retórico) y por recuperar de su memoria todo lo que saben sobre el tema a tratar en el texto (acto semántico). Ambos, actos retóricos y semánticos, deben estar en constante juego para la producción de un escrito apropiado, que dará mayor consistencia al texto y al manejo del pensamiento del redactor con la del lector.

**c) Revisar solo la superficie del texto**

Esta dificultad, también, se halla vinculada con las dos anteriores. La corrección textual de los estudiantes es solo lineal, palabra por palabra o frase por frase, centrándose más en los aspectos formales y sustantivos antes que en el manejo semántico de las ideas, antes que un análisis del texto en general. A los estudiantes, les gusta lo redactado, a tal punto que lo creen correcto; no estiman por conveniente reflexionar nuevamente sobre el tratamiento y el enfoque temático.

**d) Postergar el momento de empezar a escribir**

Generalmente, el estudiante universitario escribe a última hora, pese a que ha recopilado un conjunto de informaciones desde hace tiempo. En ese proceso, no desarrolla un estilo propio, sino semejante al de un texto o autor consultado; hecho

que denota una inseguridad ante una capacidad que le compete desarrollar íntegramente como futuro profesional y vinculado a los estudios y la investigación.

BRAILOVSKY (2008), refiriéndose a la enseñanza de la escritura académica, refiere que:

[...] es un género literario de particulares características, la más original de las cuales consiste en su cualidad de dar por supuesta una realidad densa en significados subyacentes –incluso mucho más allá de las percepciones de los sujetos situados, la emocionalidad de los personajes o la ambigüedad de los guiones organizadores– que deviene significativa por medio de la operación literaria. La escritura académica nombra, y al nombrar significa. Construye sentido organizando la realidad a los pies de un vocabulario elocuente para dar cuenta de ella, y la propia realidad es entendida a la vez como objeto de estudio sometido a cuidadoso escrutinio, y como paisaje, esto es, apelando a la ubicación de algunos de sus aspectos relevantes en un contexto estético, inscribiéndolos en una narrativa.

Aunque –desde nuestro punto de vista– exagera en la denominación de género literario, por la sencilla razón que el lenguaje académico se basa en la objetividad, mientras el literario en la ficcionalidad. Analicemos lo que plantea para su enseñanza (el resaltado es nuestro):

**En primer lugar**, que la escritura académica es un género literario, y que como tal demanda ser enseñada más allá de sus técnicas y su estructuración lógica, como un hecho estético. Para ello, se desarrollará un ejemplo de un ejercicio realizado en cursos de distintas asignaturas de materias de grado: dominar el género más allá del contenido, ensayando el abordaje académico de temas banales.

**En segundo lugar**, al dejar momentáneamente de lado la técnica de la escritura, aparece, naturalmente, el sujeto que escribe, y aparece su estado de soledad concurrida al escribir. Nos preguntaremos, por ejemplo, ¿por qué sucede en tantas ocasiones que nuestros estudiantes escriben encendidas cartas e inspirados poemas a sus amantes, pero demuestran en cambio inexplicables dificultades para expresar argumentos teóricos por escrito? En respuesta, procuraremos esbozar una imagen de la escena íntima de la escritura, describiéndola como una escena presencial.

**Finalmente**, la cuestión de la escritura es una práctica que ancla en la identidad, porque es lenguaje y los seres humanos estamos hechos de lenguaje. Nos interesará entonces preguntar por el modo en que nuestros estudiantes se imaginan a sí mismos (o no) como autores y productores de textos académicos, y también por el modo

en que nos constituimos (o no) como mediadores eficaces insuflándoles el entusiasmo imprescindible que demanda el ejercicio de un arte tan complejo.

En la Pontificia Universidad Católica Argentina, en un *Programa de enseñanza de la escritura académica*, referente a la evaluación de los trabajos académicos, mediante una *Guía para la evaluación de trabajos escritos*, desarrollados por FERNÁNDEZ y BRESSIA (s.f.), plantean evaluar los textos académicos de sus estudiantes en los siguientes aspectos: en géneros discursivos (abstract, artículos de investigación, ensayos, informes de estado de arte, monografías, proyectos de investigación, resúmenes, reseñas, síntesis temáticas), en la estructura semántica (correspondencia entre secuencia textual empleada y tipo textual elaborado, correspondencia entre función del apartado y lo que verdaderamente se expone, pertinencia y corrección de los contenidos presentados), en la estructura sintáctica (uso de oraciones claras y concisas, el párrafo es una unidad de sentido que desarrolla una sola idea, el contenido de los párrafos se reparte de manera equitativa), en la coherencia y cohesión (posibilidad de que el lector extraiga una idea global del texto, desarrollo coherente de los párrafos respecto al tema global que se expone), en el vocabulario (se utiliza un registro formal y específico, se evitan todo tipo de coloquialismos o muletillas), en la normativa lingüística (correcta puntuación, acentuación y todas las reglas ortográficas vigentes; correcta conjugación verbal y uso correcto de los pronombres y gerundios).

Es fácil deducir que uno de los aspectos evaluables para el desarrollo de la redacción académica es el trabajo léxico (se utiliza un registro formal y específico, se evitan todo tipo de coloquialismos o muletillas) y, el otro, el empleo de los signos de puntuación (uso correcto de la normativa lingüística). Ambos como estrategias personales que debe desarrollar toda persona vinculada a la vida académica, desde la lectura y redacción. Estas dos estrategias son asumidas por el presente trabajo

no para solucionar el problema de la redacción académica en general, sino como dos aspectos para tomar en cuenta en el desarrollo del lenguaje académico, tan temido por quienes quieren imbuirse en la redacción de textos.

Si bien existen diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje académico, nos interesa en particular lo planteado por RIQUEROS y otros (2005), quienes, mediante diez módulos teórico-prácticos, nos brindan estrategias particulares para el desarrollo de este estilo de lenguaje:

**a) Variedad formal**

Con el propósito de identificar la variedad formal de la lengua como el patrón propio del discurso académico, planteando que dentro de la sociedad existen grupos humanos que necesitan mantener un elevado nivel de información, donde se aseguren la transmisión de datos inequívocos con objetividad. La variedad académica es formal, que no admite el uso de coloquialismos y giros informales, que son empleados en otro estilo de lenguaje. Aquí, también, plantean una aproximación hacia algunos rasgos generales de la variedad formal; hasta conocer y respetar los requisitos del léxico académico.

**b) Normativa**

Pretenden ejercitar en los estudiantes el reconocimiento de las estipulaciones normativas para el empleo de la lengua formal, sea oral o escrita. Será la gramática, a través del conjunto de reglas destinadas al análisis de los elementos particulares de la lengua, el instrumento para desarrollar esta capacidad. Así, desarrollará habilidades de concordancia y empleo apropiado de los gerundios y la inconsecuencia en el régimen gramatical (anacoluto), el queísmo y dequeísmo, el uso de relativos y el empleo de algunos verbos de conjugación dudosa. Todos ellos

permiten desarrollar, dentro de su perspectiva de trabajo, una adecuada cohesión de ideas en la exposición textual.

### **c) Ortografía**

A través de informaciones teóricas y ejercitaciones prácticas sobre la acentuación general, las reglas ortográficas de silabeo, la tilde diacrítica, y los casos especiales de acentuación, nos contextualizan en un par de ramas de la ortografía, la de la sílaba y de la palabra. También, apuntan al desarrollo de habilidades de la ortografía de la palabra a través de la escritura correcta de los numerales (ordinales y cardinales), el empleo apropiado de las mayúsculas y la escritura correcta de algunas palabras de escritura dudosa.

### **d) Puntuación**

Apunta al logro de habilidades de dominio de los signos de puntuación como un mecanismo que garantiza el sentido y la organización clara de las ideas en los textos, a través del empleo de los principales signos de puntuación: la coma, el punto y coma, los dos puntos y el punto.

### **e) Estructura del texto**

Comprende desarrollar habilidades de lectura y redacción relacionadas a la jerarquía temática: temas principales y secundarios. La estructura del texto a través del manejo del tema y un esquema de contenido permitirán un manejo didáctico de la redacción textual.

### **f) Fuentes de información: la cita y la referencia**

Es necesario que en la redacción del texto se manifiesten las fuentes de consulta textual, las citas, las referencias, las que enriquecerán la lectura por parte del receptor.

### **g) Referentes y conectores**

Para un adecuado trabajo de cohesión textual, plantean el desarrollo de empleo de la referencia (sinonimia, elipsis, posesivos, etc.) como un mecanismo para evitar el empleo monótono de ciertas expresiones de una lengua. Del mismo modo, la aplicación práctica de las conexiones lógicas a través de los conectores, conjunciones o frases conjuntivas, de una variedad que nos ofrece la lengua.

### **h) Resumen**

A través de esta estrategia de redacción, los autores pretenden desarrollar habilidades para sintetizar la información de un texto anteriormente consultado, de manera fluida y aplicando estrategias desarrolladas en los anteriores contenidos. En este escrito breve o conciso, prima el desarrollo del mensaje principal, con un estilo simple y con un contenido independiente, alejado de comentarios personales.

### **i) Proceso de redacción de un texto coherente**

Se pretende partir de los defectos de un texto escrito sin planificación previa; para, a partir de ello, plantear unos pasos básicos para la redacción de textos, donde intervienen decisivamente la planificación y redacción coherente, con un tema en específico. Para su análisis, parten por el tratamiento claro de la temática; si cada párrafo desarrolla una idea sobre el mismo tema, si en él está trabajado apropiadamente la ilación de ideas y si las ejemplificaciones son pertinentes o no.

### **j) Informe**

Pretenden establecer las pautas necesarias para la elaboración de informes expositivos y comparativos, diferenciando ideas importantes de las irrelevantes, válidos para el conocimiento del asunto tratado. Plantean la estructura del informe expositivo en: título, índice, resumen o abstract, introducción, metodología y desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos documentales.

### 2.2.2 El lenguaje académico y su enseñanza

El propósito de la enseñanza del lenguaje académico es el cultivo de una adecuada comunicación en los contextos académicos, resaltando las diferentes funciones y la relevancia adquirida por la lengua en una comunicación profesional o científica.

De acuerdo a una cronología de los estudios del lenguaje para fines académicos, los primeros estudios, reflexiones o trabajos apuntaron al llamado *análisis de registros*, denominaciones manejadas todavía por Jordan y Swales, citado por GALLEGO (2002), que posteriormente evolucionó en el llamado *análisis del discurso*; pero ambos estudios más se habían centrado en el análisis de los textos: las estructuras más características, el empleo de un vocabulario técnico, el tipo de discurso: conferencias, ponencias, artículos científicos, etc. Pero debemos entender que dicho propósito ha cambiado a buscar los mecanismos de análisis por dar al estudiante las vías de empleo de juegos metafóricos del discurso expositivo.

El lenguaje académico más se desarrolla a nivel sintáctico. Desde perspectivas lingüísticas, existen tres tipos de teorías: formalizadas, semiformalizadas y no formalizadas. Las **no formalizadas** destacan a nivel de las comunicaciones comunes y corrientes, una forma de lenguaje natural, que no implica situaciones ambiguas o construcciones sintácticas encadenadas y extensas, sino sencillas y directas. Las **semiformalizadas** tienden a presentarse y analizarse en parte a nivel académico y en otra según el lenguaje común o informal; es decir, presentan una forma de lenguaje artificial semielaborado para un determinado contexto comunicativo, dentro de una exposición general en lenguaje natural, naciendo así su necesidad de formalización. Las **formalizadas** trabajan más a nivel de construcciones gramaticales artificiales, lo que no quiere decir que se aparta de la forma natural del lenguaje, sino que la toma con propósitos lingüísticos netamente artificiales, propios de personas relacionadas a los estudios.

GALLEGO (2002), en *Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de español para fines académicos*, también citado por PÉREZ y COLOMA (2003, p. 280), plantea la existencia de rasgos comunes del lenguaje científico, especificados en los siguientes:

**a) La precisión expositiva**

Que marca distancia entre el lenguaje coloquial y el registro culto o formal, que incluye terminologías de cada especialidad y la no reiteración constante de vocablos. El estilo formal de lenguaje es de estricta pertenencia del lenguaje académico; pero no quiere decir que guarde distancia de los rasgos lingüísticos generales o universales, que rebasa las barreras lingüísticas.

**b) La claridad**

Apunta a la sencillez de la construcción oracional, comprendiendo aspectos como: relación de dependencia entre las construcciones oracionales, implicando el uso de los diversos signos de puntuación, de aclaraciones, explicaciones, elementos ordenadores de contenidos, etc.

**c) El contenido especializado**

Implica el empleo de vocablos técnicos de cada especialidad y un estilo de incorporación de códigos universales: gráficos, recursos tipográficos (en negrita, cursiva, etc.), fórmulas y símbolos diversos, entre otros. Esto en base al lector al cual está dirigido el texto, de su nivel de dominio del asunto tratado en el texto.

**d) La objetividad**

El sujeto expositor sale de la construcción oracional manifestando el siguiente estilo:

- Predominio de la función representativa del lenguaje
- Empleo de formas impersonales del verbo
- Nominalización de las frases verbales
- Destacando la objetividad de los hechos
- Precizando las circunstancias de realización de los hechos

### **2.2.3 El léxico en la redacción académica**

Según RIQUEROS y otros (2005):

Las palabras de uso cotidiano no siempre coinciden con las exigidas por la variedad académica. Es necesario reconocer y practicar el léxico formal, contrastándolo con lo coloquial. Esto supone la iniciación en un ejercicio a menudo extraño a las costumbres comunicativas de un hablante común. Enunciados que satisfagan las exigencias de la normativa, los giros lingüísticos, las expresiones coloridas y creativas de la lengua de todos los días no siempre sirven para las tareas de la variedad formal. La normativa (disciplina que se encarga de licenciar como formales y académicas las expresiones de nuestra lengua) recoge los usos más prestigiosos y los propone como los únicos adecuados para los textos escritos (p. 6).

En tal caso, es necesario conocer de los requisitos que debería cumplir un discurso académico, planteado en el mismo texto de RIQUEROS y otros (2005):

#### **a) Precisión**

El léxico empleado en un escrito de cualquier índole señala con exactitud el objeto o la acción que queremos representar; sino reflejaría un vocabulario pobre, un conocimiento insuficiente o básico del asunto abordado en el texto. Un buen léxico o un simple empleo de recursos expresivos diversos puede demostrar al lector que sabemos mucho, incluso sabiendo en nuestra conciencia que nos falta conocer a profundidad acerca del asunto.

Son casos de clamorosa imprecisión los usos de palabras como: cosa, algo, hacer, poner, tener, etc. para explicar conceptos o ideas que muy bien los podríamos

explicarlos con otras palabras o conceptos que tenemos de ellos. Incluso el empleo de los llamados verbos fáciles ("ser" y/o "estar") demuestra la poca creatividad verbal de la que no podemos desligarnos. Estas expresiones o palabras, por servir para muchos objetos y acciones, acaban por ser inútiles para explicar lo que necesitamos en la expresión académica o escrita. Acudimos a ellas porque nos resultan cómodas y porque muchas veces, en la lengua oral, el contexto comunicativo nos exige plantear mayores precisiones. Son, sin embargo, inapropiadas para la redacción de textos académicos.

#### **b) Formalidad**

El léxico es uno de los componentes del saber lingüístico más sensible a las diferencias de situación comunicativa; esto es, los hablantes, en las situaciones formales, exigen un repertorio léxico propio y buscan distinguir el uso verbal en las situaciones informales por las palabras que emplean.

La escritura es casi siempre una ocasión formal y debe excluir expresiones que son propias de la oralidad. Lo que más se puede entender en la diferenciación entre una respuesta oral y una escrita en las evaluaciones que tienden a manifestarse en las aulas; observamos que, por el hecho de quedar registrado en la escritura, las respuestas de esta naturaleza requieren de un cuidado exhaustivo y una corrección que no han sido necesarios materializarlo en la oralidad.

#### **c) Corrección**

Aunque la lengua no es inmóvil, sino que renueva constantemente sus expresiones y giros, la variedad formal es mucho más lenta para admitir cambios. Si queremos escribir eficientemente textos académicos, debemos sujetarnos a la normativa léxica (habitualmente expresada en las admisiones de la Real Academia Española), evitando las palabras en su forma extranjera o en un uso excesivamente regional.

#### **d) Riqueza**

El léxico académico es rico, denota la no repetición exagerada de términos o expresiones, lo que indicaría pobreza de vocabulario y de estrategias verbales para salir de la monotonía verbal. El diccionario, para este aspecto, será un excelente aliado o compañero, nos permitirá acudir al empleo de sinónimos o expresiones con significados semejantes que no son accesibles en el momento mismo de la redacción.

#### **e) Pertinencia**

Es la característica por la cual el léxico muestra su adecuación a la intención comunicativa del redactor u orador; es decir, cuando expresa lo que realmente se quiso expresar. Quiere decir que debemos conocer del significado o significados reales de las palabras que empleamos para ser entendidos a cabalidad, para acomodar una acepción a los contextos en los cuales deseamos representarlo.

Con propósitos de cumplimiento de este requisito, el diccionario también es un gran instrumento de apoyo; pero siempre y cuando sea de garantía.

### **2.2.4 El empleo de los signos de puntuación en la redacción académica**

SERAFINI (1994, p. 239) refiere que "La función principal de la puntuación consiste en subdividir el texto según su estructura semántica y sintáctica, de modo que facilite la comprensión e interpretación de lo escrito". También incluye: "En muchos casos, la decisión de emplear un signo de puntuación va ligada al estilo del autor, que puede emplear unos u otros signos de puntuación de distintas formas, con funciones y valores diferentes". Deducimos que el empleo de estos signos permite la delimitación de las frases y el establecimiento de la jerarquía sintáctica de los elementos integrantes de una oración, con lo cual se permite estructurar el texto,

ordenar las ideas y jerarquizarlas en principales y secundarias. De este modo, tanto el redactor como el lector cumplen con el propósito o finalidad de una comunicación apropiada a través del empleo de esas pequeñas marcas.

**Estilos del uso de la puntuación.** La misma autora, anteriormente enunciada, plantea tres estilos de empleo de los signos de puntuación, y son:

**a) Puntuación mínima**

Comprende el empleo pobre de estos signos, adonde arriban los escolares y escritores inexpertos. En este estilo predomina solo el empleo de puntos y comas; circunstancialmente aparecen el punto y coma, y los dos puntos. Manejan un estilo corto, breve o segmentado de las ideas.

**b) Puntuación clásica**

Manifiesta un empleo rico y exquisito de los signos de puntuación, que da conocer o deducir experiencia y madurez en la redacción. En el texto compuesto bajo este estilo, se manifiestan todos los signos de puntuación existentes –o al menos la mayoría de ellos–. Por esta manifestación, la presentación formal o del significante es en períodos largos, articulados en párrafos extensos, con un adecuado trabajo de cohesión.

**c) Puntuación enfática**

Este estilo es más empleado en los textos publicitarios; también, observado por quienes emplean el estilo periodístico en sus composiciones textuales. Su manifestación formal es en estructuras cortas, ya que pretender influir en el actuar de las personas con el menor número de sensaciones e impactos.

En lo referente a la ortografía y la gramática son polémicos de por sí. Hay quienes, incluso, malinterpretan lo dicho por VALLEJO (1973):

La gramática, como norma colectiva en poesía, carece de razón de ser. Cada poeta forja su gramática personal e intransferible, su sintaxis, su ortografía, su analogía, su prosodia, su semántica. Le basta no salir de los fueros básicos del idioma. El poeta puede hasta cambiar, en cierto modo, la estructura literal y fonética de una misma palabra según los casos.

Creer que pueden escapar de las normas ortográficas, en este caso de la puntuación. Pero, cabe decir que la puntuación de Vallejo en su poesía no es casi perfecta, sino perfecta.

Es cierto que la decisión de emplear uno u otro signo de puntuación corresponde al estilo que quiere dar un autor a lo escrito. Por esta razón es que un mismo texto o mensaje, con las mismas palabras, puede ser puntuado de una manera por una persona y de otra manera por otra; esto debido a que quieren darle su propia funcionalidad y sus propios valores. Eso no quiere decir que podemos puntuar como creemos y obviando la normatividad general que rige la adecuada comunicación, a la que al menos quienes estamos vinculados a la redacción estamos acostumbrados.

Bajo esas informaciones, se afirma que la ortografía es una técnica que se halla destinada a la plasmación de la oralidad en la escritura. Debemos dar la misma importancia al desarrollar la lengua oral como la escrita; aunque, hasta cierto punto, nosotros le damos la importancia del caso solo a la lengua escrita para desarrollar esta habilidad que le corresponde a toda persona que habla una lengua determinada. En la línea de lo referido, los lingüistas de la primera mitad del siglo XX afirmaban que el lenguaje hablado está primero y que la escritura no es más que un recurso para representar el habla por otro medio; en cambio, hoy, los

lingüistas afirman lo contrario. Por ejemplo Todorov, en 1972, citado por MARTÍNEZ (2003), refería que:

[...] se ha privilegiado el lenguaje *hablado* como si constituyera el lenguaje por excelencia: con respecto a él, el lenguaje *escrito* apenas sería una imagen reiterada, una reproducción auxiliar o un instrumento cómodo [...]. El habla sería, pues, la verdad, la 'naturaleza' y el origen de la lengua, y la escritura tan solo un vástago bastardo, un suplemento artificial, un derivado innecesario. Hay en esto un juicio de valor y una estructura implícita cuya presencia puede discernirse constantemente en nuestra tradición [...], desde antes de Platón hasta Sausure [...].

Referente a la enseñanza de la ortografía en general, MARTÍNEZ (1999), en su propósito de plantear estrategias metodológicas de enseñanza de la ortografía, en base a unas experiencias pedagógicas que se contextualizan en la modernidad – que nos servirá para la aplicación de los instrumentos de aprendizaje y de recopilación de datos– y bajo los enfoques actuales de la lingüística textual, plantea que lo desarrollaría de la siguiente manera:

- 1) distribuiría la materia [...] de lo más simple a lo más complejo; dentro de cada división introduciría otras menores, hasta desmenuzar la materia en sus elementos; 2) concedería a cada parte de la materia la importancia relativa que le corresponde en el conjunto, naturalmente, las horas lectivas que le están destinadas; 3) no me importaría, siempre que hubiera tiempo para ello, volver momentáneamente sobre aspectos ya estudiados que entroncan con el que corresponde en un momento determinado; ello contribuye a que el alumno se familiarice con la materia, la recuerde y relacione sus extremos; 4) creo que no rechazaría de plano los dictados, que pueden utilizarse con provecho para comprobar los adelantos de los alumnos en relación con lo ya enseñado; 5) me valdría primordialmente de sesiones de lectura, sesiones que interrumpiría en momentos oportunos para explicar [...]; es decir, aprenderían a leer y a escribir al mismo tiempo; 6) aprovecharía cualquier circunstancia para establecer enlaces con aspectos ortográficos; por ejemplo, en las clases de gramáticas, se podrían hacer referencias a cuestiones ortográficas que vengan a cuento, pero también en la clase de física o química habrá motivos para escribir símbolos y hacer hincapié, entonces, en que los símbolos se escriben sin punto y sin marca de plural; lo mismo haría cuando tuviéramos oportunidad de hablar del antiguo sistema métrico decimal, hoy sistema internacional de unidades, cuyos símbolos tienen una grafía que debe ser enseñada; 7) entre los ejercicios para hacer en casa no faltaría frecuentemente una lectura con el encargo de subrayar los

aspectos ortográficos interesantes del texto; 8) aprovecharía determinadas circunstancias de la clase para hacer hincapié en aquellos aspectos ortográficos que presenten mayores dificultades para su aprendizaje, como pueden ser palabras homófonas [...].

## **2.3 Definición de términos**

### **a) Léxico**

Vocabulario o conjunto de palabras de una lengua, región, actividad determinada o un campo semántico.

### **b) Léxico académico**

Expresiones verbales utilizadas en contextos formales, exigiendo un repertorio verbal cuidadoso, distinguido de la informalidad por las palabras empleadas. Implica precisión, exactitud, desenvoltura en las palabras que da a conocer al interlocutor.

### **c) Redacción**

Trabajar por escrito el conjunto de pensamientos o conocimientos formados y/o reflexionados con anterioridad.

### **d) Redacción académica**

Redacción desarrollada en ámbitos de responsabilidad empleando la variedad formal, corriente en los medios académicos o en la comunidad académica; por lo que ha adquirido prestigio de carácter histórico y cultural, por su naturaleza de vehículo de transmisión de las vertientes culturales más prestigiosas.

### **e) Texto escrito**

Composición de signos codificado en un sistema de escritura, con un alfabeto en una lengua determinada que forma una unidad de sentido.

#### **f) Cohesión**

Combinaciones o articulaciones gramaticales que se manifiestan en la oralidad y que se representan en la escritura, a nivel interno. Las oraciones que se integran en párrafos y en otros párrafos para comprender un texto integral no son unidades aisladas, que se pueden separar y formar ideas indistintas, sino conexas, interdependientes, vinculadas a través de un conjunto de elementos gramaticales diversos: conjunciones, entonación, signos de puntuación, adjetivaciones, empleo de sinónimos, frases incidentales y/o explicativas, etc.

#### **g) Coherencia**

Cómo los elementos variados de un determinado texto lo convierten en una unidad, indivisible, ligado y acomodado para reflejar una meta determinada. Tanto una palabra, frase, oraciones y párrafos se hallan vinculados para desarrollar un asunto, todos ellos son necesarios. Podemos hallar dentro de un escrito de esta naturaleza asuntos complementarios o secundarios, los que se hallan dentro para entender un solo tema, eje o centro bajo el cual se guía la escritura del texto.

#### **h) Adecuación**

Seleccionar entre toda la variedad lingüística, dentro de una misma lengua, las soluciones comunicativas más apropiadas para cada situación; implica el cultivo de la sensibilidad sociolingüística, que nos permite seleccionar el lenguaje apropiado a la circunstancia de expresión.

#### **i) Estrategia de trabajo léxico**

Desde la adecuación o la acción de ponerse en el lugar del lector académico, apunta a que el productor de textos académicos debe aceptar que las convenciones orales propias del contexto informal han desaparecido para esta variedad. Por dicha

razón, la redacción debe salvar toda ambigüedad, al empleo de términos con restricciones, entre otros aspectos.

#### **j) Estrategia de signos de puntuación**

No entendido como una asimilación de las normas ortográficas de empleo de los más variados signos de puntuación, sino del empleo de aquellos que son útiles para evitar la expresión directa y la copia al pie de la letra de expresiones ya dichas o conocidas. Partirá por el conocimiento de las normas básicas o generales de puntuación para, a partir de ello, realizar un conjunto de juegos verbales de crear hipérbaton, incidencia, explicación, entre otros aspectos. Esta didáctica, y del trabajo léxico, se basa en los ocho principios que la sustentan como tal: comunicación, actividad, individualización, socialización, globalización, creatividad, intuición y apertura.

#### **k) Semántico (a)**

Significación de las palabras y de sus combinaciones desde el punto de vista sincrónico.

#### **l) Sintaxis**

Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para la formación de oraciones y la expresión de ideas o significados diversos.

#### **m) Gramática**

Ciencia que estudia los elementos significativos de una lengua y sus combinaciones.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Tipo de investigación**

Por el método de contrastación de las hipótesis, la investigación desarrollada es principalmente experimental, de causa a efecto; que, como refieren HERNÁNDEZ y otros (1991), esta modalidad es:

Un estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas) para analizar las consecuencias de esa manipulación sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador (p.109).

Siendo el trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación la variable independiente o explicativa, llevada a la práctica en el grupo de experimento mediante el desarrollo teórico y práctico del asunto a través de unos módulos de aprendizaje diseñados para el caso; cuyos efectos de experimentación determinan la calidad del lenguaje académico, que es la variable dependiente o explicada, en el mismo grupo. Del mismo modo, no se manipula, bajo ninguna circunstancia, al grupo control, dentro de la misma muestra estudiantil, en alumnos de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

Por el hecho de ser experimental, la investigación no escapa a otras modalidades: asumiendo la medición o la intervención de las variables, será una investigación cuantitativa explicada; en el sentido que utiliza preferentemente una información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos lógicos que se estudia, a nivel de estructuración lógica. Por la existencia de dos variables, la independiente y la dependiente, es una investigación bivariable; se mide la eficacia de unas estrategias (experimental) para el aprendizaje apropiado del lenguaje académico (dependiente). Por el ambiente en el cual se ha aplicado la investigación, es una de campo; en el sentido que se presenta mediante una manipulación de una variable externa no comprobada en un aula universitaria, pero en condiciones de control, para permitir la descripción del modo o la causa de producir un cambio en la redacción académica; por el mismo hecho, por la fuente de los datos, hemos dirigido una investigación primaria, debido a que el proceso de recopilación de datos no existe sino se sistematiza y ejecuta particularmente. Del mismo modo, por la aplicación de las variables, es una investigación longitudinal y diacrónica; que se realiza en una cierta población, o en una muestra de aquella en un corto período de tiempo, un semestre académico y ante unos alumnos que en un determinado tiempo inician sus estudios universitarios.

### **3.2 Población**

La población de interés (DANIEL, 1990) o población objetivo (ARY y RAZA, 1993) está conformada por todos los alumnos de la serie 100 de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, pertenecientes a las veintisiete escuelas de formación profesional (hasta el momento de la recopilación de datos), todos ellos con características comunes:

- Provenientes de una institución educativa de estudios básicos (secundaria).

- Los índices académicos de los mismos no pueden ser precisados, ya que inician sus estudios universitarios.
- Son mixtificadas o provenientes de instituciones educativas con diversas características (agrupados de acuerdo a la selección de una carrera profesional), por decir, son privadas, estatales, urbanas, rurales, urbano-marginales, etc.
- Son estudiantes con poca práctica o hábito de lectura y redacción académica.
- No han desarrollado cursos ni estrategias para desarrollar el lenguaje académico.

Bajo las características manifiestas y generales del grupo, se trata de un subconjunto que se pretende representar de manera apropiada a todos los demás subconjuntos, los alumnos que ingresan en la universidad, para nuestro caso una universidad estatal y en la región Ayacucho; pudiendo realizarse otro estudio para su universalización en estudiantes ingresantes a universidades de otras características y de otras regiones.

### **3.3 Muestra**

La muestra seleccionada o población de estudio estuvo conformada por los 105 alumnos matriculados en la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil, pertenecientes al primer ciclo. Esta muestra es del tipo NO PROBABILÍSTICA, seleccionada por CUOTAS, que no es posible calcular el error, se trabajó con los dos grupos en los cuales se distribuyó la totalidad de alumnos de la Escuela. La razón fundamental de la selección apunta al mayor índice académico obtenido por los alumnos de esta Escuela Profesional en los exámenes de admisión últimos, por rasgos de homogeneidad descubiertos y ya detallados; bajo la

perspectiva de que se requería realizar una investigación que sea representativa de la serie 100, de primeros estudios en la vida académica universitaria; además, mediante una selección, de acuerdo a los intereses del investigador y a las características de la investigación (COCHRAN, 1998; y HERNÁNDEZ y otros, 1991), de las unidades de análisis, dos grupos de trabajo, por la cantidad de alumnos en la misma carrera profesional, que ellas se hallan encapsuladas en lugares físicos denominados aulas.

Los 105 alumnos seleccionados de la muestra han sido distribuidos aleatoriamente en dos grupos: uno experimental, el Grupo I y otro de control, el Grupo II, seleccionados por el estilo a CUOTAS. Ellos son distribuidos de acuerdo al orden alfabético en sus apellidos, con las mismas características enunciadas de la población en general.

### **3.4 Instrumentos de recopilación de datos**

#### **3.4.1 Prueba de medición de la variable redacción académica**

En la presente investigación, se ha asumido la Prueba T para muestras relacionadas, que compara las medias de dos variables de un solo grupo. Calcula las diferencias entre los valores de las dos variables y contrasta si la media difiere de cero. Es decir, este diseño se aplica cuando los datos están apareados o emparejados (proviene de sujetos con variables medidas antes y después del tratamiento).

Para realizar un contraste de hipótesis de muestras relacionadas, se requieren, al menos, de dos variables que representen valores para los dos miembros del par.

Por ejemplo, medidas pretest y posttest. Solo se pueden utilizar variables numéricas.

En nuestro caso, puede resultar muy útil la comparación de las situaciones preprueba y postprueba para cada variable, en cada grupo de tratamiento: grupo control y el grupo experimental.

#### **3.4.2 Pruebas de capacidades de redacción (ver anexo n.º 2)**

Una prueba de redacción para evaluar el lenguaje académico, que fue aplicada antes del desarrollo de los módulos de aprendizaje diseñados como recurso didáctico para el grupo experimental, con el fin de diagnosticar las capacidades de redacción, particularmente referido al dominio del lenguaje académico; con la cual los estudiantes de la muestra han llegado a desarrollar acciones de formación profesional en materia de redacción y de lenguaje académico. Posteriormente, luego del desarrollo de los módulos de aprendizaje, y de un taller particular de redacción con los mismos alumnos del grupo experimental, con los mismos asuntos requeridos en la primera evaluación, los estudiantes demostraron la evolución de sus capacidades de redacción en una segunda prueba.

La misma prueba fue aplicada al grupo control, tanto en pre como en posprueba, pero con la particularidad de no haber aplicado el desarrollo de las estrategias de empleo de los signos de puntuación ni del trabajo léxico para mejorar el lenguaje académico; lo que se demuestra en los resultados de la aplicación metodológica.

Para efectos de cuantificación de los datos obtenidos a través de este instrumento, se tuvo que buscar un fundamento para la escala vigesimal, que se aplica en el nivel universitario, con el cual determinamos las calificaciones a los aspectos evaluados en la redacción de los alumnos.

En la Educación Secundaria, de acuerdo al Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, por el Ministerio de Educación del Perú (2009, p. 53), la calificación de los aprendizajes es en escala de calificación vigesimal para la Educación Secundaria, considerando a la nota 11 como mínima aprobatoria y a la 20 como máxima aprobatoria –que asumimos para nuestro caso–, de manera descriptiva y numérica, distribuida del siguiente modo, en pro de determinar en forma precisa los logros de aprendizaje en los alumnos, los que se adaptan para medir las capacidades de redacción mediante otra descripción:

**Tabla n.º 1. Escalas de calificación vigesimal para medir logros de aprendizaje en redacción de textos académicos**

ESCALA DE CALIFICACIÓN NUMÉRICA	ESCALA DE CALIFICACIÓN LITERAL	DESCRIPCIÓN PARA LA ESCALA	DESCRIPCIÓN PARA NUESTRO PROPÓSITO	JUICIO ESTIMATIVO
18 – 20	A	Se evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio de todas las tareas propuestas.	Manejo solvente y satisfactorio del lenguaje en la redacción académica.	MUY BUENO
14 – 17	B	Se evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.	Evidencia logro del dominio del lenguaje académico en la redacción.	BUENO
11 – 13	C	Está en camino de lograr los aprendizajes previstos.	Está en proceso de aprendizaje y requiere de acompañamiento.	REGULAR
00 – 10	D	Está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos.	Presenta serias dificultades y necesita de intervención docente.	MUY MALO

Pero, para el esquema de **CALIFICACIÓN DECIMAL**, que aplicamos para los objetivos específicos con la misma escala descriptiva, se desarrolló el siguiente cuadro de escala, siendo más preciso desde la perspectiva de muchos investigadores:

**Tabla n.º 2. Escalas de calificación decimal para medir logros de aprendizaje en redacción de textos académicos**

ESCALA DE CALIFICACIÓN NUMERAL DECIMAL	ESCALA DE CALIFICACIÓN DECIMAL LITERAL	JUICIO ESTIMATIVO
9 y 10	A	Muy bueno
7 y 8	B	Bueno
5 y 6	C	Regular
3 y 4	D	Deficiente
0 y 2	E	Muy malo

### 3.4.3 Guía de evaluación de trabajos de redacción (ver anexo n.º 3)

Entendiendo que la escritura es un poderoso instrumento de reflexión a través de la lengua, hemos organizado y sistematizado una ficha evaluativa integral para el lenguaje académico en textos de opinión y textos narrativos a partir del *Baremo analítico de expresión escrita*, del *Baremo de bandas analíticas* de Cassany y otros (2001) y de la *Grillas para la evaluación de cada tipo textual*, en este último caso con el fin de evaluar los trabajos escritos, sistematizado en el Departamento de Educación, en el marco del Proyecto de enseñanza de la escritura académica, de la Universidad Católica Argentina, por FERNÁNDEZ FASTUCA (s.f.). Este instrumento nos ha permitido calificar cuantitativa y personalmente aspectos diversos de cohesión, coherencia, adecuación y corrección en la composición textual requerida en los estudiantes de la muestra; era necesaria una evaluación de

los aspectos lingüísticos y comunicativos que tienen que conseguir como textos escritos para ser considerados como aceptables comunicacional y académicamente, dándole valor numérico a cada una de las bandas de evaluación escrita.

#### **3.4.4 Encuesta a estudiantes del grupo experimental (ver anexo n.º 4)**

Se diseñó para aplicar a la muestra representativa denominada grupo experimental, con procedimientos estandarizados de interrogación para tratamiento cuantitativo de las informaciones, siempre teniendo en cuenta el eje de la aplicación de las estrategias evaluativas. Pero los resultados obtenidos a partir de ella no son decisivos para la obtención de los resultados, sino para conocer los efectos o resultados de su aplicación.

### **3.5 Descripción de los recursos didácticos diseñados**

#### **3.5.1 Módulos de aprendizaje (ver anexo n.º 4 del proyecto de investigación de tesis)**

Materiales teórico-prácticos prediseñados para la interiorización del tema durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, específicamente de los asuntos temáticos del trabajo del léxico académico y del empleo de los signos de puntuación en la redacción académica y particularmente para desarrollar habilidades en el dominio del lenguaje académico; planificado en el sílabo del curso de Español I (LE 141) para los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil, durante el ciclo semestral 2010-I, y para su desarrollo en la tercera y cuarta semanas con el grupo experimental.

### **3.5.2 Taller de redacción**

Entendiendo que existe la necesidad de desarrollar la aptitud de redacción como una capacidad humana, más en el ambiente universitario, no podemos quedar en la idea que solo corresponde desarrollarla a eruditos o lingüistas. En base a dicha idea, se sistematizó en diapositivas la estrategia de trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación en la redacción académica y en medios escritos como los periódicos; todo esto reforzando los contenidos teórico-prácticos de los módulos empleados. Posteriormente, se desarrolló un taller de redacción en base a unas guías de evaluación de capacidades de redacción, asumiendo las estrategias evaluadas como las que permiten un desarrollo apropiado del lenguaje académico, lo que se testimonia en los resultados obtenidos.

### **3.6 Prueba de validez y confiabilidad de instrumentos**

La validez de instrumentos fue realizada a través del llamado juicio de expertos, siendo los señores jueces que validaron los instrumentos de recopilación de datos los siguientes: Mg. Fredy Morales Gutiérrez, Mg. Édgar Saras Zapata, Mg. Gedeón Palomino Rojas y Dr. Eloy Esteban Fera Macizo, todos ellos docentes adscritos al Departamento Académico de Lenguas y Literatura de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, amplios conocedores del área de redacción que se desarrolla en la presente investigación.

A continuación presentamos la matriz de validez consolidada sobre el instrumento denominado PRUEBA INICIAL Y PRUEBA FINAL DE REDACCIÓN, en escala vigesimal. Donde la valoración es: (1) muy poco, (2) poco, (3) regular, (4) aceptable y (5) muy aceptable. Cuya ponderación de resultado es:

- De 4 a 11: No válido, reformular
- De 12 a 14: No válido, modificar

- De 15 a 17: Válido, mejorar
- De 18 a 20: Válido, aplicar

**Tabla n.º 3. Validación de instrumento denominado *Prueba inicial y prueba final de redacción***

Expertos	Validez de contenido	Validez de intención y objetividad de medición de datos	Validez de criterio metodológico	Validez de presentación y formalidad de instrumentos	Total
1	4	5	4	5	18
2	5	5	5	5	20
3	5	5	5	5	20
4	5	5	5	5	20
Promedio de ponderación 100 % (MUY ACEPTABLE)					20

FUENTE: Juicio de expertos

De la tabla n.º 3, referida a la *Prueba inicial y prueba final de redacción*, observamos que los cuatro expertos, en promedio de 100 %, coincidieron en que los ítems de los instrumentos son aceptables y, por consiguiente, el instrumento es válido y coherente para su aplicación, referidos a los propósitos de la investigación.

Seguidamente, nos abocamos a presentar la matriz de validez consolidada referente al instrumento denominado GUÍA DE EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE REDACCIÓN PARA TEXTOS DE OPINIÓN Y NARRATIVOS, en escala vigesimal para cada criterio. Donde la valoración es: (1) muy poco, (2) poco, (3) regular, (4) aceptable y (5) muy aceptable. Cuya ponderación de resultado es como sigue:

- De 4 a 11: No válido, reformular
- De 12 a 14: No válido, modificar

- De 15 a 17: Válido, mejorar
- De 18 a 20: Válido, aplicar

**Tabla n.º 4. Validación de instrumento denominado *Guía de evaluación de trabajos de redacción para textos de opinión y narrativos***

CRITERIOS	EXPERTOS				Total
	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	
<b>PARA TEXTOS DE OPINIÓN</b>					
Originalidad en la temática y el lenguaje	5	5	5	5	20
Análisis del tema	5	5	5	5	20
Distribución de la estructura textual	5	5	5	5	20
El trabajo del vocabulario académico	5	5	5	5	20
Inclusión de vocablos coloquiales	5	5	4	5	19
Trabajo semántico de los párrafos en relación al texto	5	5	5	5	20
Pertinencia y corrección de los contenidos	4	5	5	4	18
Trabajo gramatical general del texto	5	5	5	5	20
Trabajo sintáctico en la composición textual	5	5	5	5	20
Normativa lingüística	5	4	5	5	19
<b>PARA TEXTOS NARRATIVOS</b>					
Originalidad en el lenguaje y desarrollo de la narración	5	5	5	5	20
Enfoque propio al desarrollo del tema	4	4	5	5	18
Juego en sí de los elementos narrativos	5	5	5	5	20
Distribución de los párrafos en ideas específicas	5	5	5	5	20
Vocabulario apropiado para la narración	5	5	5	5	20
Vocabulario de acuerdo al narrador y los personajes	5	5	5	5	20
Trabajo semántico de los párrafos en relación al texto	5	5	5	5	20
Pertinencia y corrección de los contenidos	4	4	5	5	18
Trabajo gramatical de acuerdo al tipo de texto	5	5	4	5	19
Trabajo sintáctico claro en la composición textual	5	5	5	5	20
Normativa lingüística	5	5	5	5	20
<b>Promedio de ponderación 100 % (MUY ACEPTABLE)</b>					<b>20</b>

FUENTE: Juicio de expertos

Es deducible, de la lectura del contenido de la tabla n.º 4, referido a la evaluación de los expertos sobre la denominada *Guía de evaluación de trabajos de redacción para textos de opinión y narrativos*, que los ítems tomados en cuenta en el instrumento son correctos de acuerdo al criterio de los expertos; con lo que concluimos también en que este instrumento es válido y aplicable.

## **CAPÍTULO IV**

### **TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

#### **4.1 Análisis de datos y prueba de hipótesis**

Teniendo en cuenta el proceso de desarrollo del proyecto de investigación, el análisis de los datos se concretó tomando en cuenta la formulación de los problemas, los objetivos y las hipótesis establecidos. Todo como resultado de la calificación obtenida por cada alumno en las evaluaciones de redacción para textos narrativos y de opinión, obtenida mediante la aplicación de las guías de evaluación de trabajos iniciales y finales de redacción.

A continuación, presentamos los resultados y su respectivo análisis a la estadística concretada mediante la **Prueba T**, solo para el objetivo general; y las frecuencias observadas en los objetivos específicos.

#### **4.2 Resultados sobre el objetivo general**

Siendo el objetivo general determinar y analizar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico en el lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil de la Universidad

Nacional San Cristóbal de Huamanga, se procedió a evaluarlos en dos tipos de textos académicos, uno de opinión y otro narrativo. En ese propósito, de acuerdo a la *Guía de evaluación de trabajos de redacción*, se evaluó la originalidad del lenguaje, enfoque propio de la temática, el desarrollo de las macroestructuras textuales, vocabulario adecuado al tipo de texto, trabajo semántico de los párrafos, trabajo morfosintáctico y aplicación de la normativa española.

## **La Prueba T para muestras relacionadas: GRUPO CONTROL y para el TEXTO DE OPINIÓN**

### **Hipótesis de la prueba T**

Ho: Las calificaciones en redacción de textos de opinión del grupo control preprueba son iguales a las calificaciones en redacción de textos de opinión del grupo control posprueba en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### **Resultados**

El 100 % (41) de los estudiantes de la muestra oscila entre 04 y 10 como nota (escala literal D) en la preprueba de redacción de textos de opinión. Mientras que solo 2.4 % (01) se distancia del mismo resultado en la posprueba pasando a la escala literal C, con 11 puntos; el restante, 97.6 % (40 estudiantes), se mantiene en la anterior escala, mejorando simplemente en algunos índices dentro de la misma escala, oscilando entre 4 y 9 puntos.

En tal sentido, a continuación, en primer lugar, aparecen los estadísticos propios del análisis. En la parte inferior, figuran las medias respectivas (6.2439: preprueba; 6.3415: posprueba), la diferencia de las medias (0.09756). A continuación,

aparecen los resultados propios del análisis de la *t de Student*: la *t* muestral (-1,98), los grados de libertad (40), y la probabilidad asociada a la *t* muestral (0,054).

**Tabla n.º 5. Análisis inferencial pretest versus posttest para el grupo control y con textos de opinión (prueba para datos pareados)**

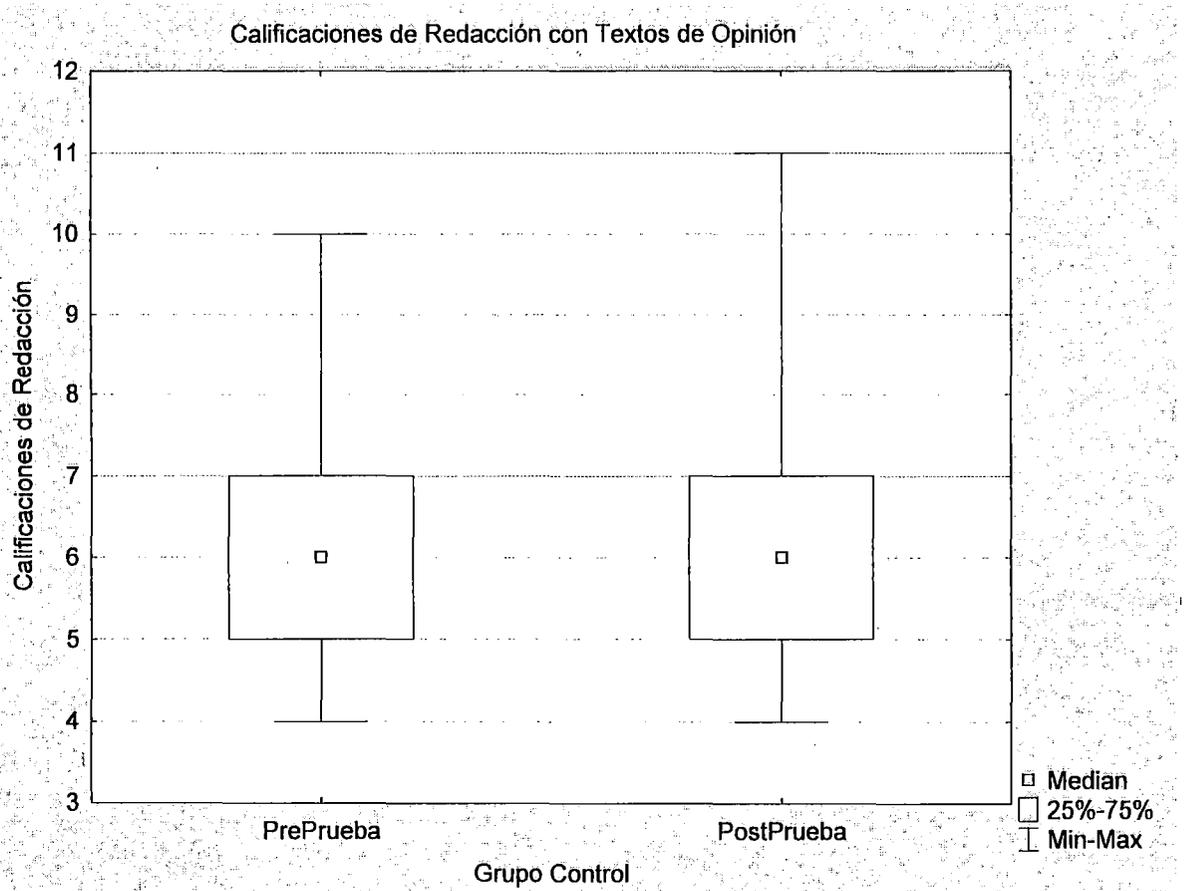
**Estadísticos de muestras relacionadas**

	Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
Par 1 Opinión Pre	6.2439	41	1.41033	.22026
Opinión Pos	6.3415	41	1.45962	.22795

**Prueba de muestras relacionadas**

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Opinión pre – Opinión pos	-.09756	.30041	.04692	-.19238	-.00274	-1.98	40	.054

**Gráfico n.º 1. Comparación gráfica en el rendimiento académico pre y pos prueba para textos de opinión en el grupo control**



### Toma de decisión

En este caso, el valor de la probabilidad asociada a la prueba T es de 0,054; lo cual nos indica que no se puede rechazar la hipótesis nula, ya que el porcentaje real de cometer un error tipo I es mayor del 5 %. Concluyendo en que ambos rendimientos académicos son estadísticamente iguales, siendo el grupo control posprueba estadísticamente igual al grupo control preprueba, oscilando la mayor frecuencia entre 5 y 7 puntos.

## La Prueba T para muestras relacionadas: GRUPO EXPERIMENTAL y para el TEXTO DE OPINIÓN

### Hipótesis de la prueba T

Ho: Las calificaciones en redacción de textos de opinión del grupo experimental preprueba son iguales a las calificaciones en redacción de textos de opinión del grupo experimental posprueba en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### Resultados

En la preprueba de redacción de textos de opinión para los estudiantes del grupo experimental, el 86.4 % (38 alumnos) se ubica en la escala D, con 4 y 9 puntos; el 9.1 % (4 alumnos) en la C, con 11 y 12 puntos; y solo en 4,5 % (2 alumnos) en la B, con 14 y 15 puntos. Mientras, en la posprueba, solo el 9.1 % (4 alumnos) permanece en la escala D, todos con 10 puntos; el 54.5 % (24 alumnos) pasa a la escala C, con 11 y 13 puntos; y el 36.4 % (16 alumnos) pasa a la escala B, con 14 y 16 puntos como calificación.

Inmediatamente, en primer lugar, aparecen los estadísticos propios del análisis. En la parte inferior, figuran las medias respectivas (7.1818: preprueba; 12.9545: posprueba), la diferencia de las medias (5.77273). A continuación, aparecen los resultados propios del análisis de la *t de Student*: la *t* muestral (-33.048), los grados de libertad (43), y la probabilidad asociada a la *t* muestral (0,000).

**Tabla n.º 6. Análisis inferencial pretest versus posttest para el grupo experimental y con textos de opinión (prueba para datos pareados)**

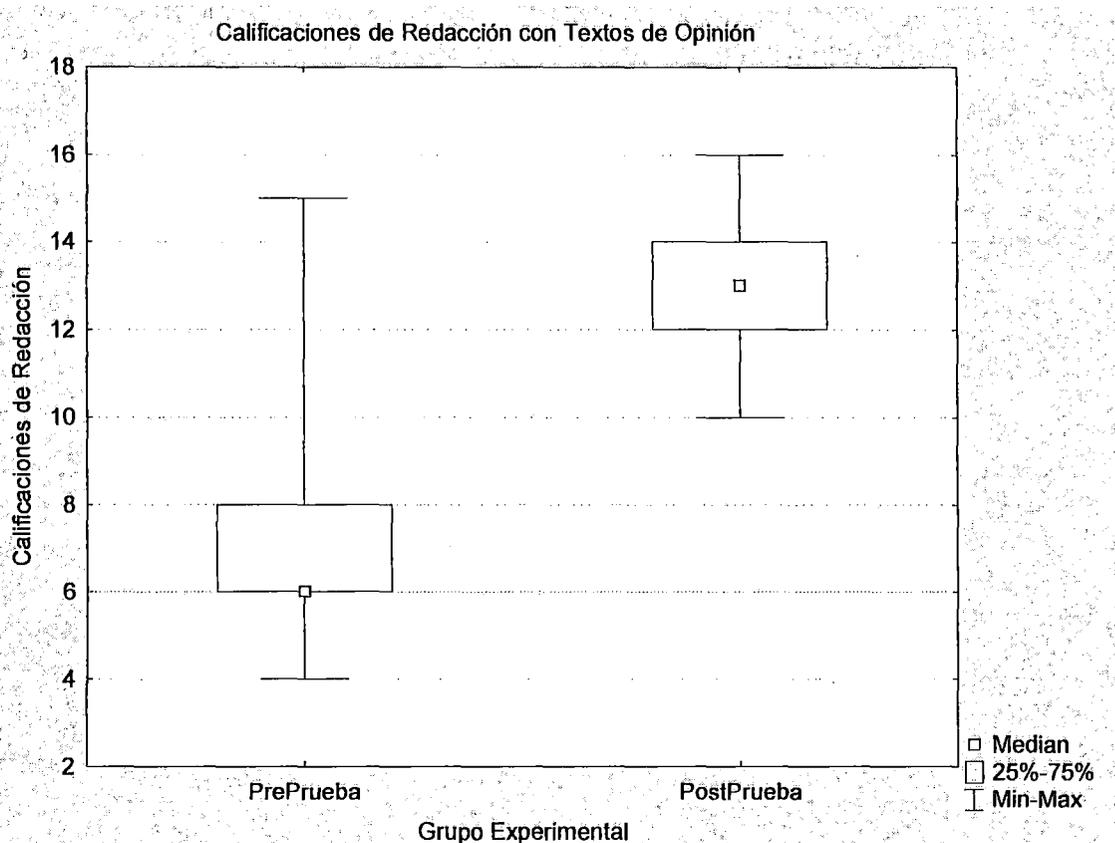
**Estadísticos de muestras relacionadas**

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Preprueba	7.1818	44	2.49905	.37675
Postprueba	12.9545	44	1.76470	.26604

**Prueba de muestras relacionadas**

	Diferencias relacionadas					T	GI	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Preprueba - posprueba	-5.77273	1.15866	.17467	-6.12499	-5.42046	-33.048	43	.000

**Gráfico n.º 2. Comparación gráfica en el rendimiento académico pre y pos prueba para textos de opinión en el grupo experimental**



## **Toma de decisión**

En este caso, el valor de la probabilidad asociada a la prueba T es de 0,000; lo cual indica que se rechaza la hipótesis nula, ya que el porcentaje real de cometer un error tipo I no existe (0 %). Concluyendo que ambos rendimientos académicos son estadísticamente diferentes, siendo el grupo experimental posprueba significativamente mejor, oscilando la mayor agrupación de calificaciones entre 12 y 14 puntos.

## **La Prueba T para muestras relacionadas: GRUPO CONTROL y para TEXTOS NARRATIVOS**

### **Hipótesis de la prueba T**

Ho: Las calificaciones en redacción de textos narrativos del grupo control preprueba son iguales a las calificaciones en redacción de textos narrativos del grupo control posprueba en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### **Resultados**

En el grupo control, ahora con la redacción de textos narrativos, del total de estudiantes (41), en la preprueba, la mayoría, es decir 40 estudiantes (97.6 %), se ubica en la escala calificativa D, entre 4 y 10 puntos; el 2.4 % (1 estudiante) obtuvo el calificativo de 12 (escala calificativa C). En la posprueba, se conoce que 39 estudiantes (95.1 %) permanecen en la escala calificativa D, entre 4 y 9 puntos, mejorando solo entre dicho promedio; solo 2 estudiantes (4.9 %) pasaron a la escala calificativa C, con 11 puntos.

Seguidamente, en primer lugar, aparecen los estadísticos propios del análisis. En la parte inferior, figuran las medias respectivas (6.4634: preprueba; 6.5854: posprueba), la diferencia de las medias (-0.12195). A continuación, aparecen los resultados propios del análisis de la *t de Student*: la *t* muestral (-1,954), los grados de libertad (40), y la probabilidad asociada a la *t* muestral (0,058).

**Tabla n.º 7. Análisis inferencial pretest versus postest para el grupo control y con textos narrativos (prueba para datos pareados)**

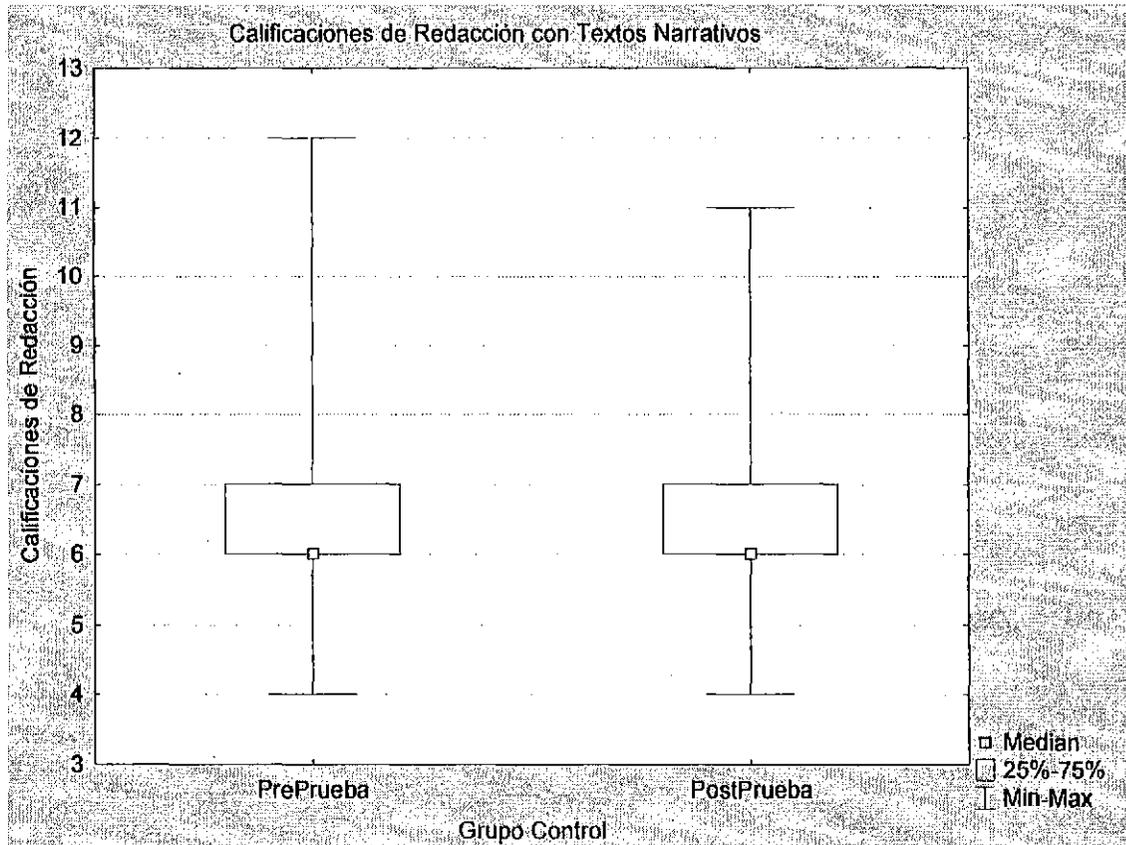
**Estadísticos de muestras relacionadas**

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Preprueba	6.4634	41	1.61396	.25206
	Postprueba	6.5854	41	1.59649	.24933

**Prueba de muestras relacionadas**

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Preprueba – posprueba	-.12195	.39970	.06242	-.24811	-.00421	-1.954	40	.058

**Gráfico n.º 3. Comparación gráfica en el rendimiento académico pre y pos prueba para textos narrativos en el grupo control**



### Toma de decisión

En este caso, el valor de la probabilidad asociada a la prueba T es de 0,058; lo cual nos indica que no se puede rechazar la hipótesis nula, ya que el porcentaje real de cometer un error tipo I es superior al 5 %. Concluyendo que ambos rendimientos académicos son estadísticamente iguales, siendo el grupo control posprueba estadísticamente igual al grupo control preprueba, oscilando con mayor frecuencia entre 6 y 7 puntos, tanto en la pre como en la posprueba.

## **La Prueba T para muestras relacionadas: GRUPO EXPERIMENTAL y para TEXTOS NARRATIVOS**

### **Hipótesis de la prueba T**

Ho: Las calificaciones en redacción de textos narrativos del grupo experimental preprueba son iguales a las calificaciones en redacción de textos narrativos del grupo experimental posprueba en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### **Resultados**

Ahora, con textos narrativos, y en el grupo experimental, los resultados también son satisfactorios. En la prueba, del total de estudiantes (44), el 91 % (40) se ubicó en la escala calificativa D, entre 0 y 10 puntos; el 4.5 % (02 alumnos) en la escala C, con 11 y 13 puntos, respectivamente; otros 4,5 % (02 estudiantes) se ubica en la escala B con 14 puntos cada uno. Mientras que, en la posprueba, solo el 11.3 % (05 estudiantes) permaneció en la escala calificativa D, con 9 y 10 puntos; el 66 % (29 alumnos) pasa a la escala C, con notas entre 11 y 13 puntos; y el 22.7 % (10 estudiantes) figura en la escala B con notas entre 14 y 16 puntos.

A continuación, en primer lugar, aparecen los estadísticos propios del análisis. En la parte inferior, figuran las medias respectivas (6.6591: preprueba; 12.4318: posprueba), la diferencia de las medias (-5.77273). Seguidamente, aparecen los resultados propios del análisis de la *t de Student*: la *t* muestral (-25,936), los grados de libertad (43), y la probabilidad asociada a la *t* muestral (0,000).

**Tabla n.º 8. Análisis inferencial pretest versus postest para el grupo experimental y con textos NARRATIVOS (prueba para datos pareados)**

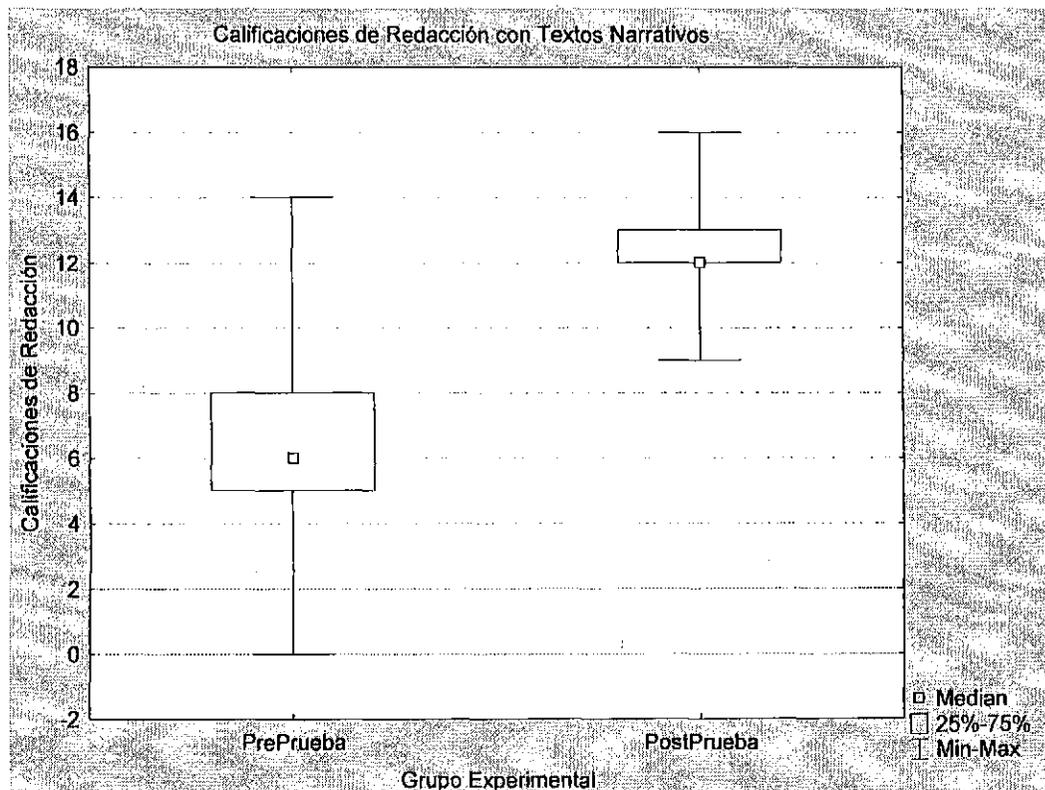
**Estadísticos de muestras relacionadas**

		Media	N	Desviación tip.	Error típ. de la media
Par 1	Preprueba	6.6591	44	2.81146	.42384
	Postprueba	12.4318	44	1.54615	.23309

**Prueba de muestras relacionadas**

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95 % intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Preprueba -- posprueba	-5.77273	1.47638	.22257	-6.22159	-5.32387	-25.936	43	.000

**Gráfico n.º 4. Comparación gráfica en el rendimiento académico pre y pos prueba para textos narrativos en el grupo experimental**



## **Toma de decisión**

En este caso, el valor de la probabilidad asociada a la prueba T es de 0,000; lo cual nos indica que se debe rechazar la hipótesis nula, ya que el porcentaje real de cometer un error tipo I no existe, pues es del 0 %. Concluyendo que ambos rendimientos académicos son estadísticamente diferentes, siendo el grupo experimental posprueba estadísticamente superior al grupo experimental preprueba, con el índice mayor de frecuencia entre 12 y 13 puntos.

### **4.3 Resultados sobre los objetivos específicos**

#### **4.3.1 Resultados del objetivo específico a**

En esta sección, es nuestro propósito evaluar si el trabajo dedicado al léxico mejora la calidad del lenguaje académico en los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil. Así, para obtener los resultados que siguen, se acudió a la misma guía de evaluación de trabajos finales de redacción, tanto para textos de opinión como narrativos, ambos para los grupos de control y experimental; de donde se extrae el resultado obtenido en el rubro de trabajo de vocabulario, para ver si son apropiados para la categoría de texto académico y si emplean o no vocablos coloquiales en su redacción.

Como parte del marco teórico, referimos que existe un conjunto de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para desarrollar el lenguaje académico; asumimos el trabajo léxico, en el presente objetivo, y el empleo de los signos de puntuación, motivo de análisis del siguiente objetivo. Ambos como apropiados para enriquecer no solo el lenguaje académico, sino las capacidades de redacción para todo tipo de texto.

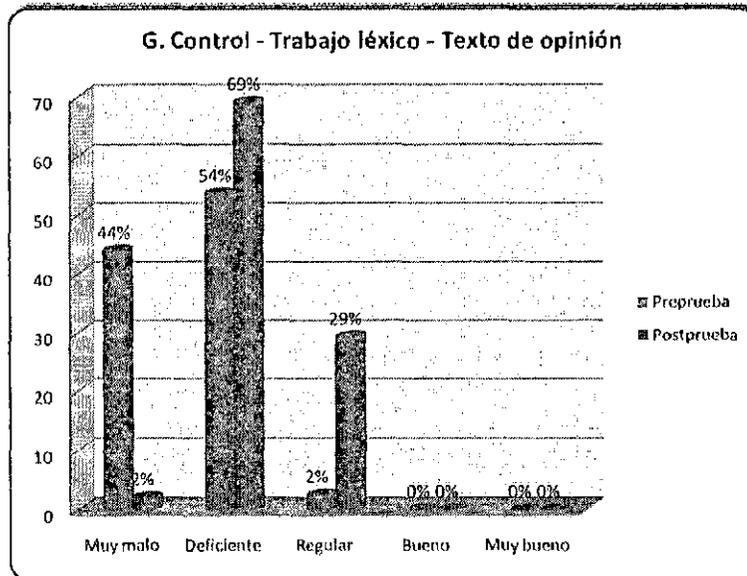
El léxico en la redacción académica es particular, ya que en ella el patrón es la variedad formal de la lengua, no admitiendo el uso de coloquialismos y giros informales, que son empleados en otros contextos y en otras variedades lingüísticas. En ese aspecto, es necesario analizar los resultados pre y posprueba tanto para el grupo control como para el experimental.

La tabla n.º 9, respecto al trabajo léxico, nos muestra las calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo control en la redacción de textos de opinión, tanto en pre como en posprueba. En escala decimal, en la preprueba, y en el nivel de empleo formal del léxico, el 44 % (18 alumnos) es calificado como muy malo, como juicio estimativo de la escala; el 54 % (22 alumnos) como deficiente; y solo el 2 % (1 alumno) como regular. Este resultado evoluciona pero no tan significativamente en la posprueba, debido a las orientaciones sobre el asunto, pero sin reincidir en la aplicación de alguna estrategia en particular, dando a conocer los resultados siguientes: solo el 2 % (1 estudiante) es calificado como muy malo, siempre con el mismo juicio estimativo de la escala; el 69 % (28 alumnos) pasa la escala de deficiente; mientras que un 29 % (12 estudiantes) es calificado como regular, no llegando a otros juicios estimativos superiores.

**Tabla n.º 9. Calificaciones obtenidas por el grupo control en trabajo léxico y en textos de opinión**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	18	1	44	2
Deficiente	22	28	54	69
Regular	1	12	2	29
Bueno	0	0	0	0
Muy bueno	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico n.º 5. Calificaciones obtenidas por el grupo control en trabajo léxico y en textos de opinión**

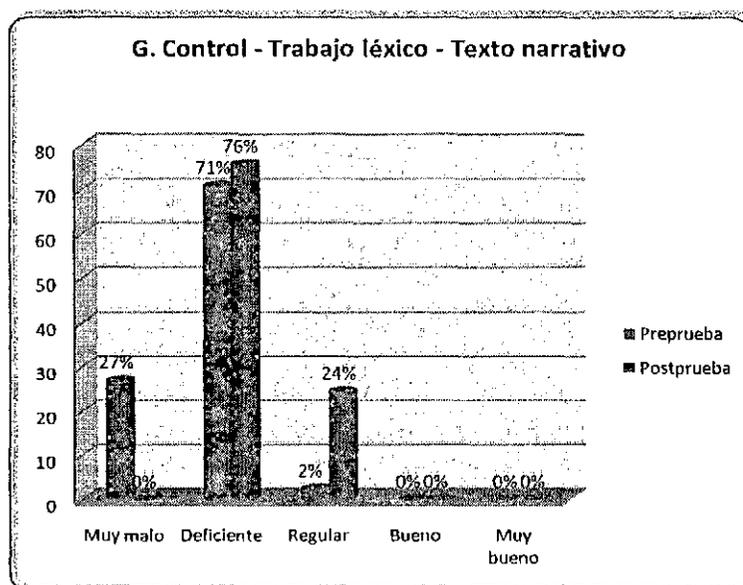


Agrupando a los estudiantes en el mismo juicio estimativo de escala decimal, en la tabla n.º 10, también para evaluar el trabajo léxico en el grupo control, pero ya con textos narrativos, se observa los siguientes resultados: en la preprueba, el 27 % (11 alumnos) es calificado como muy malo; el 71 % (29 estudiantes) como deficiente; y el 2 % (1 alumno) como regular. En la posprueba, también con orientaciones, pero no con la aplicación de la estrategia del trabajo léxico, los resultados evolucionan no tan significativamente: nadie (0 %) es calificado como muy malo; el 76 % (31 alumnos) llega a la escala de deficiente; y el 24 % (10 estudiantes) a la escala de regular. En ningún caso, en pre ni en posprueba, se llega a otro juicio estimativo superior a lo descrito.

**Tabla n.º 10. Calificaciones obtenidas por el grupo control en trabajo léxico y en textos narrativos**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	11	0	27	0
Deficiente	29	31	71	76
Regular	1	10	2	24
Bueno	0	0	0	0
Muy bueno	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico n.º 6. Calificaciones obtenidas por el grupo control en trabajo léxico y en textos narrativos**



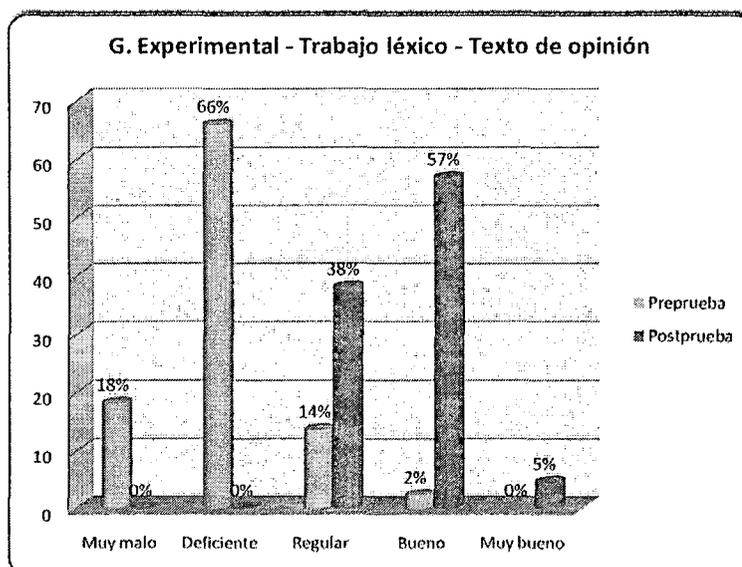
Ahora, con el grupo experimental, en la tabla n.º 11 y siempre para evaluar el trabajo léxico y la mejora del lenguaje académico y en la misma escala de juicio estimativo decimal, en la preprueba, se observa el caso de resultado semejante el grupo control: el 18 % (8 alumnos) es calificado como muy malo; el 66 % (29 estudiantes) como deficiente; el 14 % (6 alumnos) como regular; y solo el 2 % (1 estudiante) como bueno. En cambio, en la posprueba, con la aplicación de la

estrategia de trabajo léxico, bajo los parámetros teórico-prácticos desarrollados en el aula y mediante los módulos de aprendizaje diseñados, los resultados son alentadores: ningún estudiante (0 %) es calificado como muy malo ni como deficiente; en cambio, el 38 % (17 alumnos) es aprobado como regular; el 57 % (25 estudiantes) como bueno; y un 5 % (02 alumnos) como muy bueno.

**Tabla n.º 11. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en trabajo léxico y en textos de opinión**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	8	0	18	0
Deficiente	29	0	66	0
Regular	6	17	14	38
Bueno	1	25	2	57
Muy bueno	0	2	0	5
Total	44	44	100	100

**Gráfico n.º 7. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en trabajo léxico y en textos de opinión**

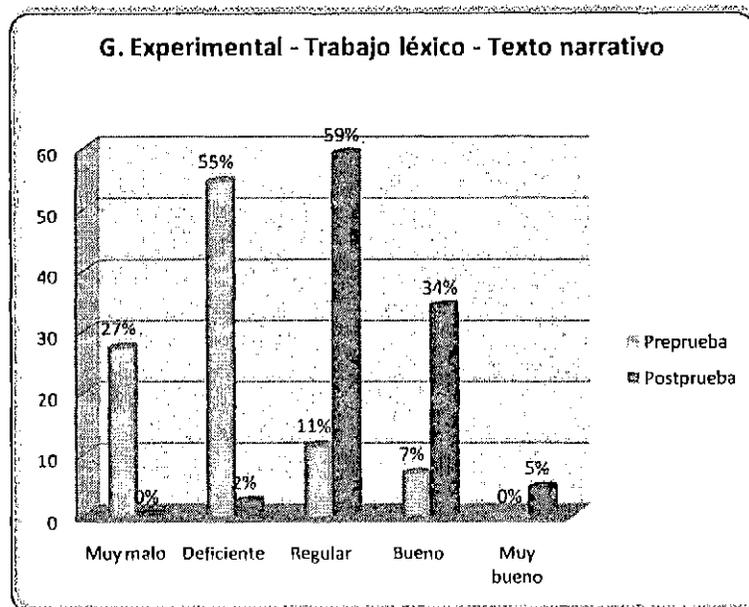


Con el mismo grupo experimental, ahora con textos narrativos, y siempre para evaluar el trabajo léxico, los resultados de la tabla n.º 12 son los siguientes: el 27 % (12 alumnos) es calificado como muy malo; el 55 % (24 estudiantes) como deficiente; el 11 % (5 alumnos) como regular; y el 7 % (3 estudiantes) como bueno. En cambio, en la posprueba, con la aplicación de la estrategia de trabajo léxico, ningún estudiante (0 %) es calificado como muy malo; el 2 % (1 alumno) como deficiente; el 59 % (26 estudiantes) como regular; el 34 % (15 alumnos) como bueno; y el 5 % (02 estudiantes) como muy bueno. Dando a entender, para las tablas n.º 11 y 12, lo positivo de la aplicación del trabajo léxico para mejorar el lenguaje académico.

**Tabla n.º 12. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en trabajo léxico y en textos narrativos**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	12	0	27	0
Deficiente	24	1	55	2
Regular	5	26	11	59
Bueno	3	15	7	34
Muy bueno	0	2	0	5
Total	44	44	100	100

**Gráfico n.º 8. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en trabajo léxico y en textos narrativos**



#### **4.3.2 Resultados del objetivo específico b**

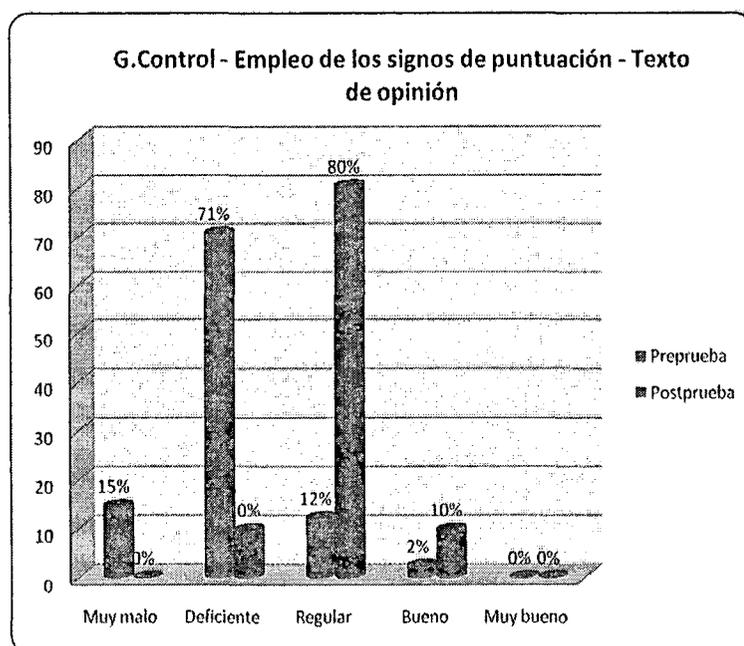
Entre las dos estrategias para dominar el lenguaje académico que propone esta investigación, nos interesa de manera muy especial el trabajo con los signos de puntuación, el que tiene que ver con el objetivo específico b. Al modo del objetivo específico anterior, para obtener los resultados que siguen, hemos acudido a la misma guía de evaluación de trabajos finales de redacción, tanto para textos de opinión como narrativos, ambos para los grupos de control y experimental; de donde se extrae el resultado obtenido en el rubro de trabajo con los signos de puntuación, para ver cómo su aplicación o no mejora el lenguaje académico, dando la misma categoría al texto trabajado. Que, también, dentro del marco teórico, lo hemos sustentado como estrategia metodológica necesaria para dominar la redacción.

En la tabla n.º 13, podemos observar las calificaciones obtenidas por los alumnos del grupo control en la redacción de textos de opinión. Como siempre, las calificaciones fueron a escala decimal, con la misma escala de juicio estimativo. En la preprueba, el 15 % (06 alumnos) fue calificado como muy malo; el 71 % (29 estudiantes) como deficiente; el 12 % (5 alumnos) como regular; y solo el 2 % (1 estudiante) como bueno. En la posprueba, sin la aplicación de la estrategia, con simples orientaciones, se ven cambios, pero no significativos: ningún estudiante (0 %) fue calificado como muy malo; el 10 % (04 alumnos) como deficiente; el 80 % (33 estudiantes) como regular; y un 10 % (4 alumnos) como bueno. Nadie, ni en pre ni en posprueba llegó al calificativo estimado de muy bueno.

**Tabla n.º 13. Calificaciones obtenidas por el grupo control en empleo de signos de puntuación y en textos de opinión**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	6	0	15	0
Deficiente	29	4	71	10
Regular	5	33	12	80
Bueno	1	4	2	10
Muy bueno	0	0	0	0
Total	41	41	100	100

**Gráfico nº 9. Calificaciones obtenidas por el grupo control en empleo de signos de puntuación y en textos de opinión**

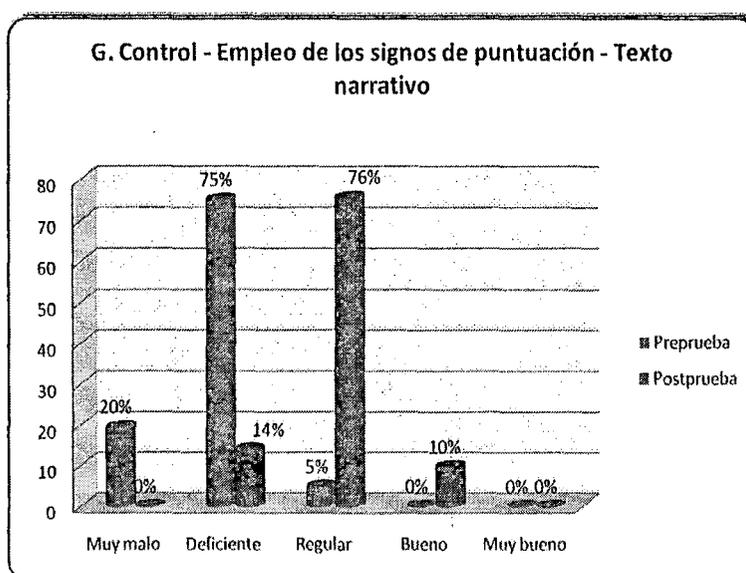


En el mismo grupo control, observable en la tabla n.º 14, pero ahora con textos narrativos, las calificaciones son las siguientes: en la preprueba, el 20 % (8 alumnos) fue calificado como muy malo; el 75 % (31 estudiantes) como deficiente; el 5 % (2 alumnos) como regular; ninguno (0 %) fue calificado como bueno ni muy bueno. En la posprueba hay cambios, pero no significativos: ninguno (0 %) fue calificado como muy malo; el 14 % (6 alumnos) como deficiente; el 76 % (31 estudiantes) como regular; el 10 % (4 alumnos) como bueno; ninguno (0 %) fue calificado como muy bueno.

**Tabla n.º 14. Calificaciones obtenidas por el grupo control en empleo de signos de puntuación y en textos narrativos**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	8	0	20	0
Deficiente	31	6	75	14
Regular	2	31	5	76
Bueno	0	4	0	10
Muy bueno	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico n.º 10. Calificaciones obtenidas por el grupo control en empleo de signos de puntuación y en textos narrativos**



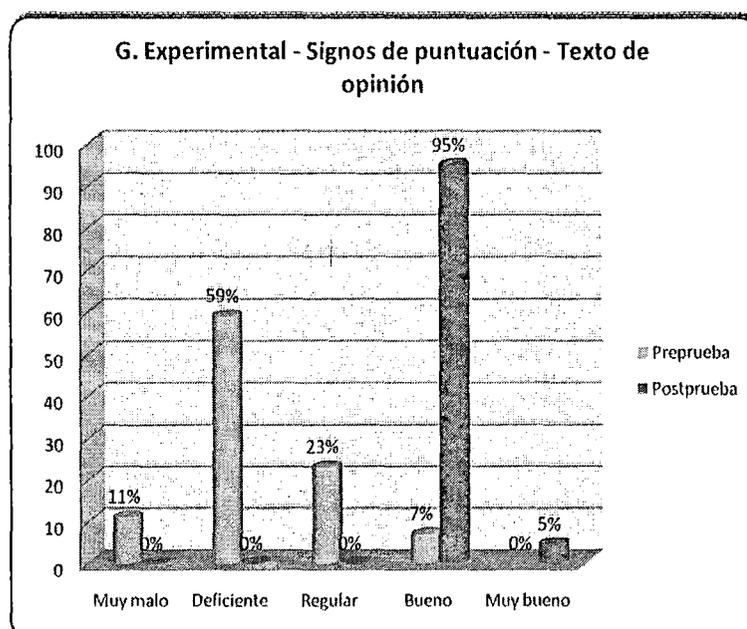
Ahora, en el grupo experimental, pero inicialmente con textos de opinión, con la misma aplicación de la estrategia de los signos de puntuación para enriquecer el lenguaje académico, desarrollado en sesiones teórico-prácticas de aprendizaje, con el reforzamiento de la misma naturaleza mediante unos módulos de aprendizaje, los resultados alientan la mejora del lenguaje académico. En la tabla n.º 15, en la preprueba, podemos observar el caso semejante al grupo control: el 11 % (5 alumnos) calificados como muy malo; el 59 % (26 estudiantes) como deficiente; el

23 % (10 alumnos) como regular; el 7 % (3 estudiantes) como bueno; ninguno (0 %) como muy bueno. En cambio, en la posprueba, ningún estudiante (0 %) fue calificado como muy malo, como deficiente o como regular; el 95 % (42 alumnos) como bueno; y el 5 % (2 estudiantes) como muy bueno.

**Tabla n.º 15. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en empleo de signos de puntuación y en textos de opinión**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	5	0	11	0
Deficiente	26	0	59	0
Regular	10	0	23	0
Bueno	3	42	7	95
Muy bueno	0	2	0	5
Total	44	44	100	100

**Gráfico n.º 11. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en empleo de signos de puntuación y en textos de opinión**

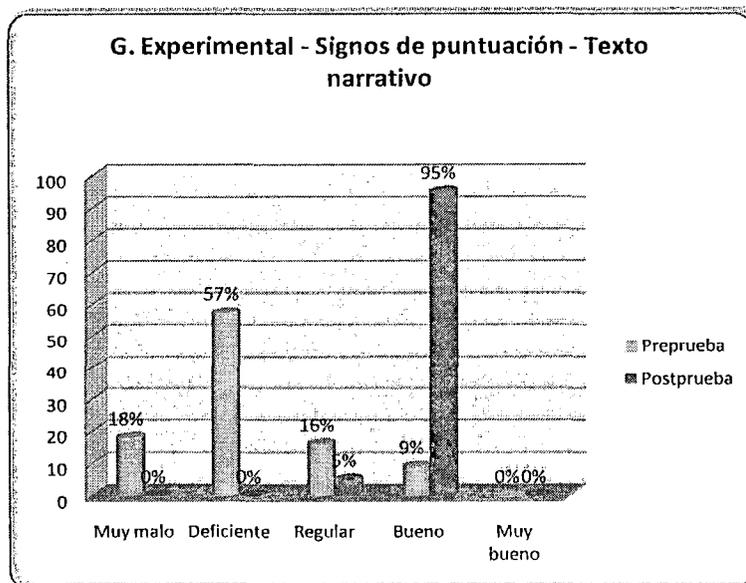


Ahora, con textos narrativos, observable en la tabla n.º 16, en el mismo grupo experimental, los resultados, con los mismos procedimientos para mejorar el lenguaje académico, los resultados son casi semejantes que en los textos de opinión. En la preprueba, el 18 % (8 alumnos) fue calificado como muy malo; el 57 % (25 estudiantes) como deficiente; el 16 % (7 alumnos) como regular; el 9 % (4 estudiantes) como bueno; y ninguno (0 %) como muy bueno. En la posprueba, ningún estudiante (0 %) fue calificado como muy malo y como deficiente; el 5 % (2 alumnos) como regular; el 95 % (42 estudiantes) como bueno; ninguno (0 %) ha sido calificado como muy bueno.

**Tabla n.º 16. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en empleo de signos de puntuación y en textos narrativos**

	Cantidad de alumnos		Porcentaje de alumnos	
	Preprueba	Postprueba	Preprueba	Postprueba
Muy malo	8	0	18	0
Deficiente	25	0	57	0
Regular	7	2	16	5
Bueno	4	42	9	95
Muy bueno	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Gráfico n.º 12. Calificaciones obtenidas por el grupo experimental en empleo de signos de puntuación y en textos narrativos**



#### 4.4 Discusión de los resultados

Siendo la redacción académica muy poco abordada en el ámbito de investigaciones a nivel de nuestra universidad y otras consultadas, emprendimos la presente investigación con el firme propósito de evaluar y corregir los principales errores de redacción; en pro del desarrollo de un plan de redacción académica que debe nacer no solo del desarrollo de las materias vinculadas a la enseñanza de la lengua, sino de toda la universidad en general. En ese propósito, sistematizamos y formulamos un proyecto de experimentación donde se sustente teóricamente la necesidad de abordar el tema; también, como parte de la metodología aplicada, un conjunto de instrumentos que no solo se dediquen a la recopilación de datos, sino a una sistematización de evaluación de redacción teniendo como referencia una *Guía de evaluación de trabajos de redacción iniciales y finales para textos de opinión y narrativos*, validados académicamente por los magísteres Fredy Morales Gutiérrez, Édgar Saras Zapata, Gedeón palomino Rojas y por el doctor Eloy Esteban Feria

Macizo, quienes le dieron consistencia al proceso; elaborado y sistematizado a partir del *Baremo analítico de expresión escrita*, del *Baremo de bandas analíticas* de Cassany y otros (2001) y de las *Grillas para la evaluación de cada tipo textual*; en este último caso, con el fin de evaluar trabajos escritos, sistematizado por el Departamento de Educación, en el marco del Proyecto de enseñanza de la escritura académica, de la Universidad Católica Argentina, por FERNÁNDEZ FATSUCA (s.f.).

Somos conscientes que tanto la actividad lectora como la redacción son capacidades primarias que la educación básica debe garantizar en la formación del escolar, lo que asegurará el aprendizaje de futuros conocimientos. Esto deducimos en el sentido que el Ministerio de Educación del Perú (2009, p. 37) lo establece como logro educativo al concluir la Educación Secundaria, que el estudiante: “Manifiesta asertiva y creativamente sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, mediante diversas formas de interacción y expresión oral, escrita y en diversos lenguajes, demostrando capacidad para resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos, construir consensos”.

Sobre el asunto, observamos una particular dedicación o preocupación nacional de autoridades y maestros por la lectura –tal vez por los resultados de la Evaluación PISA 2000–, asunto también abordado en demasía en los discursos de políticos. Pero la redacción, al igual que los antecedentes de investigación consultados, sigue dejada de lado; lo que se testimonia en el conjunto de materiales educativos desarrollados para la lectura, a comparación de la redacción. En ese sentido, el lector debe ser consciente que ambas actividades se complementan; quien sabe leer sabe redactar y viceversa; pero es más efectivo –desde nuestro punto de vista– que quien sabe redactar domina la lectura con mayor eficiencia y productividad.

A nivel de la universidad, sea cualquiera su naturaleza, debe ser política institucional, a desarrollar no solo en un curso o pocas materias de enseñanza de la lengua sino por todas y todos, formar al futuro profesional en el dominio de la redacción. El egresado de ella debe producir textos diversos de naturaleza académica; es decir, debe tener un amplio conocimiento de la estructuración de la variedad textual que nos ofrece la comunidad académica.

La universidad no puede ser ajena a la problemática que los antecedentes de la investigación demuestran, la mala calidad en lectura y producción de textos de sus egresados; en esa vía, se debe dejar de lado la cadena de culpas sobre dicha mala calidad (la formación básica en los niveles inferiores, los docentes de la especialidad, entre otros) y enfrentar el problema de manera directa e integral. La superación del problema descrito debe ser dedicación institucional y no del estudiante, pese a la diversidad de características que manifiestan los mismos por su origen al llegar a ella.

Últimamente, dado el bagaje de informaciones que se difunden a través de la red, los estudiantes de la universidad y de otras instituciones educativas –muchos profesionales no escapan a esta realidad durante su ejercicio profesional–, se acostumbran al ejercicio constante de copiar y pegar informaciones diversas, sin ni siquiera discriminar las fuentes. Ante esa problemática, nace la inquietud de experimentar unas estrategias que enriquezcan las capacidades de redacción de toda persona –facultad más destacada en los profesionales por la naturaleza de investigadores, perfil que lo acompañará en todo momento (investigar está vinculado indeliblemente a redactar)–, las del empleo de los signos de puntuación y de los cambios léxicos. Estos recursos verbales permiten enriquecer las capacidades de redacción; por decir, observemos comparativamente la redacción concretada por un estudiante de la muestra del grupo experimental en pre y posprueba, respectivamente:

Pero hoy en día nos enfrentamos a otro problema aún más grande, la educación pésima que se imparte en la secundaria de los colegios estatales. Este serio problema hace que el rendimiento de los alumnos que terminaron la secundaria no cumpla adecuadamente con los requisitos que debe tener un alumno de una universidad estatal y hace que estos opten por una universidad privada alimentando así las cuantiosas ganancias que estas obtienen.

Resultado en la posprueba:

Hoy en día, nos enfrentamos a problemas muy serios en la educación que se imparte en el nivel Secundario en las instituciones educativas públicas, calificándose estas de pésimas e irregulares. Este grave conflicto hace que el rendimiento académico de los estudiantes recientemente egresados de la Secundaria no cumpla adecuadamente con los parámetros necesarios para acceder a una educación superior en una universidad pública y hace que estos opten por una universidad privada, alimentando así los considerables lucros que estas obtienen. Además, por lo expresado anteriormente, el problema se ahonda con la nota mínima aprobatoria para el ingreso en nuestra universidad, lo cual es muy alto para la región; lo mencionado hace que los alumnos permanezcan más tiempo en las aulas de las academias; aumentando, de igual manera, las cuantiosas ganancias de sus promotores.

Claramente, se puede observar cómo las expresiones coloquiales manifiestas en el texto inicial son descartadas con un cuidado léxico de las mismas, propio de la redacción académica y manifiesto en la posprueba; del mismo modo, cómo las expresiones tienden a enriquecerse mediante un empleo apropiado de los signos de puntuación, que particularmente permiten la inclusión de ideas conexas a las manifiestas, al margen de otras cualidades observables. El primer recurso verbal que experimentamos, al trabajo léxico, es necesario para la redacción académica; en dicha línea, veamos lo que refiere Martín Vivaldi (2006, p. 152) sobre el asunto: “El *vocabulario frecuente* se utiliza en todos los textos. El *vocabulario disponible* y el *vocabulario técnico* de cada campo semántico solo se usa en función del tema”, a lo que agregaríamos la intervención del contexto, ya que de él dependerá la eficacia comunicativa. Referente al segundo recurso verbal, el empleo de los signos de puntuación, cabe referir que es necesario su práctica y dominio, si no analicemos lo que refiere la Real Academia Española (2010, p. 282) sobre las funciones de los

signos de puntuación: “[...] tiene como fin primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar”. En dicho propósito, cumple las funciones de delimitar las unidades lingüísticas, indicar la modalidad de los enunciados y la omisión de una parte del enunciado, entre otros aspectos; por eso, el empleo de los signos de puntuación en la redacción debe ser preciso, para no dar a entender lo que otros puedan interpretarlo, sino lo que el redactor quiso referir.

Semejante a las acciones y/o planificaciones que requiere una pintura ya acabada y a disposición de las personas –por ejemplificar–, el individuo que redacta no solo necesita de la acción de querer escribir, sino de un conjunto de procedimientos: la elección temática, el género textual a emplear, averiguaciones sobre el asunto, pero sobre todo cómo organizar las informaciones que queremos manifestar. En nuestra investigación, nos interesa particularmente, para el caso del empleo léxico y de los signos de puntuación, el género textual y la organización de los contenidos; a través de dichas estrategias cuidaremos de las expresiones a emplear, organizaremos u ordenaremos el conjunto de informaciones, resaltaremos las ideas principales, las que se distanciarán de las secundarias, entre otras cualidades. Por supuesto, se requerirá de otras experimentaciones, que pueden iniciar por la puesta en práctica de lo investigado en nuestro ejercicio de redacción; pero sería más interesante aplicarlo a otros grupos académicos para una sistematización más amplia y positiva.

Los resultados apuntan a la superación de las dificultades de redacción básicas halladas en otras investigaciones. Por decir, Arrieta y Meza (1997), que considera a las incorrecciones idiomáticas como uno de los factores determinantes para una redacción errónea por parte de los estudiantes universitarios; en ese propósito concuerda con Brown (1985) al referir a la indefinición de un plan de trabajo, carencia de la información requerida y las incorrecciones idiomáticas como los tres

errores más comunes en la organización y la producción de una redacción en estudiantes universitarios, que no es adecuada ni correcta para el nivel académico en el que se desarrolla. Del mismo modo, por la naturaleza experimental de nuestro trabajo, toma en cuenta la sugerencia de los mismos Arrieta y Meza (2000) de reorientar los programas de talleres de redacción abocados a los problemas detectados, eliminando lo superfluo y teoricista, que permite dotar al estudiante de estrategias para elevar su nivel de redacción; sobre el asunto, también concuerda con Inga (2007), quien plantea que es necesario desarrollar estrategias reguladas que permitan procesar informaciones diversas que están a nuestro alcance, en pro de una adecuada producción de textos.

Es así que, comparativamente, analizando la pre y posprueba, particularmente en el grupo experimental, observamos que el trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación ha permitido la mejora de los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico en los textos requeridos. Vemos, con los resultados a los cuales se arribó, cómo la originalidad del tratamiento temático ha mejorado con el análisis estructural del tipo de texto trabajado, con el manejo del léxico requerido, con la distribución organizativa de las informaciones que se desean, con el trabajo gramatical y ortográfico en general manifiesto; denotando cómo las estrategias practicadas mejoran las capacidades de redacción de toda persona que la pone en práctica, pero más cuando se quiere desarrollar el lenguaje académico.

Viendo los resultados a los cuales se arribó, por la naturaleza del texto académico, su lenguaje se basa en la lógica y la razón, que trasunta un mensaje unívoco o de una sola interpretación, distante de lo estético, propio del lenguaje literario. En esa línea, el trabajo léxico y el empleo apropiado y cuidadoso de los signos de puntuación permiten el enriquecimiento del lenguaje en la redacción, para que la universidad cobije a estudiantes con un buen nivel de redacción, como un indicador apropiado de desarrollo cultural; del mismo modo, busca que el desarrollo del

lenguaje académico en la redacción no sea un privilegio de quienes son del área de lingüística y literatura, al igual que los profesionales que han tenido la oportunidad de publicar textos en sus especialidades, convirtiéndolo en algo indispensable y necesario para el éxito profesional y laboral; también, favorece la formación del pensamiento organizado y la construcción de los conocimientos, implicando haber alcanzado un dominio básico o suficiente de la lengua, al poner en juego capacidades lingüísticas diversas. Quedando pendiente la experimentación en otros grupos y en otros tipos textuales, sean literarios o no literarios; del mismo modo, la búsqueda y asunción de otras estrategias que contribuyan con el mismo propósito, el desarrollo de las capacidades de dominio del lenguaje y la redacción académicos.

## CONCLUSIONES

- 1 Los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico, como parte del estudio del lenguaje académico, de la redacción de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil fueron muy bajos antes de iniciar la investigación experimental, particularmente antes de aplicar las estrategias de trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación. En textos de opinión, en el grupo control, el 100 % osciló entre 4 y 10 puntos (escala calificativa D); mientras, en el grupo experimental, el 86.4 % entre 4 y 9 puntos (escala calificativa D), el 9.1 % entre 11 y 12 puntos (escala calificativa C) y solo un 4.5 % con 14 y 15 puntos (escala calificativa B). En textos narrativos, en el grupo control, el 97.6 % entre 4 y 10 puntos (escala calificativa D), el 2.4 % con 12 puntos (escala calificativa C); del mismo modo, en el grupo experimental, el 91 % entre 0 y 10 puntos (escala calificativa D), el 4.5 % entre 11 y 13 puntos (escala calificativa C) y otro 4.5 % con 14 puntos (escala calificativa B).
- 2 Luego de aplicar las estrategias de trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación, la calidad del lenguaje en la redacción académica desarrollada por los alumnos del grupo experimental ha mejorado ostensiblemente en relación al grupo de estudiantes que no ha recibido el tratamiento con tales estrategias. Siendo, en grados de probabilidad, asociada a la prueba t, negativa para el grupo control: 0,054 y 0,058 para textos de opinión y narrativos, respectivamente; con un margen de error tipo I superior al 5 %. En cambio, para el grupo experimental, de 0,000, tanto para los textos de opinión como para los narrativos, con un margen de error tipo I de 0 %. Por tanto, se

apreció como positivas las estrategias desarrolladas para el mejor desarrollo del lenguaje académico.

- 3 De manera particular, el empleo de la estrategia de trabajo léxico acrecentó estadísticamente los resultados de mejora de la calidad del lenguaje académico, tanto para textos de opinión como para narrativos. De un 84 % calificado como deficiente y muy deficiente en la preprueba, el 100 % pasa posteriormente a ser calificado como regulares, buenos y muy buenos en la posprueba, en escala valorativa y para textos de opinión. Ocurriendo casi lo mismo con textos narrativos, el 82 % fue calificado como deficiente y muy malo en la preprueba; solo un 2 % quedó calificado como deficiente y el 98 % calificado entre regulares, buenos y muy buenos en la posprueba y con la misma escala valorativa.
- 4 Del mismo modo, el empleo apropiado de los signos de puntuación enriqueció la calidad del lenguaje académico de los estudiantes del grupo experimental, en relación al grupo control. Para textos de opinión, en la preprueba, el 70 % fue calificado como deficiente y muy malo y solo un 30 % como regulares y muy buenos; en la posprueba, nadie fue calificado como muy malo, deficiente o regular, por el contrario, el 100 % pasó a ser evaluado como bueno o muy bueno. En textos narrativos, del 75 % calificado como deficiente y muy malo y un 25 % como regulares y buenos en la preprueba; pasaron en la posprueba a ser valorados un 5 % como regular, un 95 % como bueno y ninguno como muy malo o muy bueno.
- 5 El trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación constituyen estrategias básicas para el dominio del lenguaje y la redacción académicos; de su práctica y aplicación dependerá la estructuración textual, los métodos

de redacción y el manejo apropiado de las propiedades textuales. En esa línea, queda pendiente la búsqueda de otras estrategias que contribuyan con los resultados a los cuales se arribó; incluso la experimentación misma de las estrategias en otros grupos muestrales.

## RECOMENDACIONES

- 1 A los docentes del área e investigadores en el ramo, investigar los resultados de la presente investigación, con las estrategias en experimento, en otros grupos de semejante característica o de otras particulares; ya que –creemos– son aplicables en todo tipo de redacción y grupo vinculado a la lengua escrita.
- 2 A todos los docentes universitarios, prestar la debida importancia de la aplicación de estrategias básicas y fundamentales de redacción, en procura de un desarrollo cultural universitario. Es necesario que el cuerpo docente de toda universidad desarrolle una cultura de ejercitación guiada de la redacción académica, objetivo principal de la formación universitaria; distanciado del simple hecho de calificarlos y resaltar los errores gramaticales y ortográficos, estimulándolos a la práctica constante.
- 3 A la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, al igual que las universidades de semejante naturaleza, mediante las instancias que deciden los planes de estudio o currículo de cada escuela de formación profesional, proponer un diseño curricular que comprenda inicialmente el desarrollo de asignaturas vinculadas al asunto de la redacción, de manera universal y para todas las carreras profesionales que ofrece, concluyendo con la especialización en la sección de posgrado, con diplomados, maestrías y hasta doctorados en el asunto de la redacción; del mismo modo, a través de los mecanismos de comunicación escrita que maneja en la actualidad, mediante

los departamentos académicos, escuelas de formación profesional y facultades, fomente la cultura de la escritura en todos sus estamentos.

- 4 Existe la necesidad de desarrollar estrategias diversas, más prácticas que teóricas, que permitan cultivar y garantizar capacidades de producción de textos; las que deben apuntar a cómo procesar el conjunto de informaciones (comparar, ordenar, clasificar, informar, analizar, inferir, sintetizar, evaluar, opinar, etc.) que están a disposición de las personas vinculadas primordialmente a la investigación, que forma parte del perfil del egresado de una universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Alberto. (2005). *Notas sobre el lenguaje universitario*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Revista ISTMO, año 1; pp. 93-97.

ARY, Jacobs y RAZA, Vieh. (1993). *Introducción a la investigación pedagógica*. 2.<sup>a</sup> ed. México: McGRAW-GILL.

ARRIETA, Beatriz y MEZA, Rafael. (1997). *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Maracaibo, Venezuela, Centro de Documentación e Investigación Pedagógica, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.

En: [www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF)

Consulta, abril 15 de 2010

ARRIETA, Beatriz y MEZA, Rafael. (2000). *Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados*. Maracaibo, Venezuela, OMNIA: Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios de la Facultad de Humanidades y Educación, Vol. 03, n.º 1, Universidad del Zulia.

En: [www.revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/.../5239](http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/.../5239)

Consulta, mayo 11 de 2010

ARRIETA, Beatriz y otros. (2006). *La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículo*. Caracas, Venezuela, *Acción Pedagógica*: Revista del Gabinete de Asistencia Psicopedagógica del Departamento de Orientación y Psicología de la Universidad de Los Andes, pp. 94-98.

En: [dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2968913&orden](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2968913&orden)

Consulta, marzo 25 de 2010

BRAILOVSKY, Daniel. (2008). *Estética, identidad y enseñanza de la escritura académica*.

En: Revista Científica de UCES n.º 12. Paraguay, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), pp. 26-36. [www.scribd.com/.../Estetica-identidad-y-ensenanza-de-la-escritura-academica2](http://www.scribd.com/.../Estetica-identidad-y-ensenanza-de-la-escritura-academica2)

Consulta, junio 09 de 2010

BROWN, F. (1985). *Principios de redacción*. Caracas, Venezuela: Brown, S.R.L.

CARLINO, Paula. (2004). *El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, CONICET.

CASSANY, Daniel. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

CASSANY, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

CASSANY, Daniel; LUNA, Martha; SANZ, Gloria. (2001). *Enseñar lengua*. 4.ª ed. Barcelona: GRAO, Serveis Pedagògics, s.l.

COCHRAN, W. G. (1998). *Técnicas de muestreo*. México DF: CECOSA.

COLOMBI, María Cecilia. (2005). *El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU*. Universidad de La Rioja, *Contrastes* (Revista Cultural) n.º 39, pp. 75-78.

DANIEL, Wayne W. (1990). *Estadística con aplicación a las Ciencias Sociales*. México: MCGRAW-GILL.

DEPARTAMENTO DE LEXICOGRAFÍA DE E. G. ANAYA. (1986). *Diccionario de lingüística*. Madrid: E. G. ANAYA S. A.

DURÁN, Milagros y GUERRA, Charly. (s.f.). *Problemas de redacción en la elaboración de respuestas abiertas o tipo ensayo*. Táchira: Universidad de Los Andes.

En: servidor-opsu.tach.ula.ve.

Consulta, enero 19 de 2010

EZCURRA, Álvaro (Coordinador) y otros. (2007). *Iniciarse en la redacción universitaria. Exámenes, trabajos y reseñas*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Estudios Generales Letras, Tarea Gráfica Educativa.

FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena y Bressia. (s.f.). *Plan de enseñanza de escritura académica. Guía para la evaluación de trabajos escritos*. Universidad Católica Argentina. Departamento de educación. Proyecto de enseñanza de escritura académica.

En: [www.uca.edu.ar/.../indicadores\\_de\\_evaluacion\\_escritura\\_academica\\_julio\\_2009](http://www.uca.edu.ar/.../indicadores_de_evaluacion_escritura_academica_julio_2009).

Consulta, enero 16 de 2010

GALLEGO MAYORDOMO, Luis. (2002). *Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza del español para fines académicos*. Murcia, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera, ASELE, pp. 274-287.

GATTI, Carlos y WIESSE, Jorge. (2002). *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. 3.ª ed. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. (1991). *Metodología de la investigación*. 3.ª ed. México: McGRAW-GILL.

INGA, Miguel. (2007). *Estrategias metacognitivas para la comprensión y producción de textos continuos*. Lima: Instituto de Investigación de la Facultad de Educación de la UNMSM, Vol. 11 n.º 20, pp. 45-49.

MARTÍN, Gonzalo. (1998). *Del pensamiento a la palabra, curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo*. 27.ª ed. Madrid, España: Paraninfo.

MARTÍN, Gonzalo. (2006). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Actualizada por Arsenio Sánchez Pérez. 33.ª ed. Madrid, España: Thomson Paraninfo.

MARTÍNEZ, Miguel. (1999). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. V Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada, 26 de noviembre de 1999.

MARTÍNEZ DE SOUZA, José. (2003). *La forma gráfica de los diccionarios*.

En: [www.martinezdesousa.net/formadiccio.pdf](http://www.martinezdesousa.net/formadiccio.pdf)

Consulta, mayo 26 de 2010

MEDINA, Manuel y otros. (2000). *Taller de lectura y redacción*. México: Trillas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2009). *Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular*. 2.ª ed. San Borja, Lima.

PARRA, Marina. (1996). *Cómo se produce el texto escrito*. 2.ª ed. Santafé de Bogotá, Colombia: Coop. Edit. Magisterio.

PÉREZ, Manuel y COLOMA, José. (2003). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. 2-5 de octubre de 2002. España: Murcia.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. (2005). *Redacción y comunicación 1*. Lima-Perú: Material de trabajo para el alumno; José Riqueros Morante (Editor).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2005). *Diccionario de la lengua española*. 22.<sup>a</sup> ed. Lima, Perú: Q. W. Editores S.A.C.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

RIQUEROS, José (Editor) y otros. (2005). *Redacción y comunicación 1*. Material para el trabajo para el alumno. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Estudios Generales Ciencias.

SERAFÍNI, María Teresa. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

SERAFÍNI, María Teresa. (1995). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.

SINCLAIR, J. y COULTHARD, R. (1975). *Toward an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Longman.

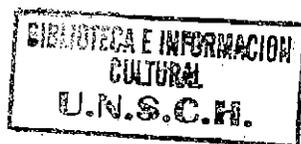
En: *Análisis del discurso. La interacción en la sala de clases*. Por Mauricio Pilleux, basado en la investigación realizada por Sinclair y Coulthard.

TAVERA, Elizabeth. (2006). *Introducción a la comunicación académica*. Lima-Perú: PUCP, Materiales de estudio, ciclo inicial.

VALLEJO, César A. (1973). *El arte y la revolución*.

En: *Contra el secreto profesional*. Lima: Mosca Azul.

VIEGAS, W. J. (2008). *Transmitir conocimiento o crear conocimiento*. Reflexión académica en diseño y comunicación; Vol. 10, n.º 1.



## **ANEXOS**

- 1 Matriz de consistencia
- 2 Prueba de capacidades de redacción
- 3 Guía de evaluación de trabajos de redacción
- 4 Encuesta a estudiantes del grupo experimental

Anexo n.º 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO LÉXICO Y EL EMPLEO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA SERIE 100. UNSCH, 2010

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODO
<p><b>Problema general</b> ¿En qué medida influye en un grupo experimental el desarrollo de trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico respecto a otro, de control, que no los desarrolla?</p> <p><b>Problemas específicos:</b> a) ¿Qué efecto tendrá la práctica del trabajo léxico en el desarrollo del lenguaje académico? b) ¿Qué consecuencias para el desarrollo del lenguaje académico traerá consigo el empleo estratégico de los signos de puntuación?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Analizar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.</p> <p><b>Objetivos específicos</b> a) Comprobar si el trabajo léxico mejora la calidad del lenguaje académico en los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil. b) Verificar si el adecuado empleo de los signos de puntuación permite desarrollar y enriquecer el lenguaje académico de los alumnos de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.</p>	<p><b>Hipótesis general</b> Los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico del lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil manifiestan diferencias significativas respecto al trabajo léxico y de los signos de puntuación en los alumnos que los desarrollaron, respecto al grupo en el cual no se aplicó las estrategias.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b> a) El trabajo del léxico, asociando la información semántica con unidades léxicas formales, permite desarrollar el lenguaje académico de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil. b) El adecuado empleo de los signos de puntuación permite desarrollar y enriquecer el lenguaje académico de los alumnos de la serie 100 de Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.</p>	<p><b>Independiente</b> El trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación.</p> <p><b>Dimensión 1</b> 1 Motiva el aprendizaje y la práctica. 2 Permite el monitoreo de trabajo individual y grupal. 3 Proporciona señas y ayudas para el éxito del ejercicio. 4 Sondea el avance y dominio de la redacción.</p> <p><b>Dimensión 2</b> 1 Aplicación práctica de las estrategias. 2 Diagnostica si hay dificultades de aprendizaje. 3 Promueve discusión a partir de lo aprendido.</p> <p><b>Dependiente</b> El lenguaje académico</p> <p>1 Analiza el nivel léxico académico en la composición textual. 2 Analiza el nivel semántico de la composición textual. 3 Analiza el nivel gramatical en general en la composición textual. 4 Analiza el nivel sintáctico en la composición textual.</p>	<p><b>Tipo de investigación</b> Experimental, de causa-efecto</p> <p><b>Población</b> Todos los alumnos de la serie 100 de la UNSCH matriculados en el semestre 2010 I.</p> <p><b>Muestra</b> 105 alumnos de la serie 100 de La Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil, primer ciclo 2010.</p> <p><b>Técnicas de recolección de datos</b> <b>Instrumentos de recolección de datos</b> ✓ Prueba de medición de la variable de redacción académica ✓ Prueba de capacidades de redacción ✓ Guía de evaluación de trabajos de redacción ✓ Encuesta a estudiantes del grupo experimental ✓ Módulos de aprendizaje</p> <p><b>Procesamiento de datos</b> El procesamiento de datos es informático, aplicando el programa estadístico SPSS, versión 17,0, mediante cuadros estadísticos simples y compuestos, por el procedimiento de frecuencias absolutas y relativas simples.</p>



Anexo n.º 2  
**PRUEBA DE CAPACIDADES DE REDACCIÓN**

**OBJETIVO ESPECÍFICO** Evaluar las capacidades de redacción de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

**INDICADOR**

Análisis del nivel léxico, semántico, sintáctico y gramatical en general del lenguaje académico en la composición textual del estudiante recién ingresado en la universidad.

**Fecha de aplicación** : .....

**Escuela Profesional donde se aplicó la observación:** .....

**Apellidos y nombre (s) del alumno (a):** .....

1. La institución educativa donde realizó sus estudios primarios es:

Estatal ( )

Privada ( )

Refiera el nombre de la Institución

educativa..... Lugar donde se ubica:

.....

2. La institución educativa donde realizó sus estudios secundarios es:

Estatal ( )

Privada ( )

Refiera el nombre de la Institución Educativa.....

Lugar donde se ubica: .....

3. Cuál es el promedio temporal de lectura que realizas de manera diaria:

Una hora ( )

De acuerdo a las circunstancias ( )

No práctico la lectura ( )

Otra respuesta (especifique) .....

4. Cuál es el promedio temporal de redacción que realizas de manera diaria:

Una hora ( )

De acuerdo a las circunstancias ( )

No práctico la redacción ( )

Otra respuesta (especifique) .....

**REDACCIÓN** A continuación, demostremos nuestras habilidades de redacción:







Anexo n.º 3

## GUÍA DE EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE REDACCIÓN PARA TEXTOS DE OPINIÓN Y NARRATIVOS

LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO LÉXICO Y EL EMPLEO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA SERIE 100. UNSCH, 2010

### Objetivo

Diagnosticar los niveles léxico, semántico, gramatical y sintáctico de la redacción académica de los estudiantes de la serie 100 de la Escuela de Formación Profesional de Ingeniería Civil.

### Introducción

La evaluación y corrección del lenguaje empleado por los alumnos en las composiciones requeridas son de mucha importancia, para a partir de ello diagnosticar si fue acertado o no el empleo de las estrategias de trabajos léxicos y de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico.

### Datos Generales

Estudiante evaluado: .....

Dimensiones e indicadores	Escala de valoración	Puntaje obtenido
<b>TEXTO DE OPINIÓN</b>		
Presenta originalidad en la temática y el lenguaje.	1 a 5	
Realiza un análisis propio del tema a partir de consultas realizadas.		
Distribuye el texto en introducción, desarrollo y conclusión.	1 a 10	
La distribución de los párrafos es en torno a ideas específicas que se pueden extraer del texto.		
El vocabulario es apropiado para el lenguaje académico.	1 a 10	
Evita la inclusión de vocablos coloquiales.		
El trabajo semántico es apropiado en los párrafos y relacionados al texto en general (temática).	1 a 10	
Pertinencia y corrección de los contenidos presentados.		
El trabajo gramatical en general es adecuado en todo el texto.	1 a 10	
El trabajo sintáctico en la composición textual es claro.		
Normativa lingüística: correcta		

puntuación, acentuación y todas las normas ortográficas.	1 a 5	
<b>PUNTAJE TOTAL OBTENIDO (PTO)</b>		
<b>PUNTAJE TOTAL POSIBLE (50)</b>		
<b>CALIFICACIÓN (PTO x 20/PTP (50))</b>		
<b>TEXTO NARRATIVO</b>		
Presenta originalidad en el lenguaje y el desarrollo de la narración.	1 a 5	
Da un enfoque propio al desarrollo del tema.		
Juegan en torno a sí los elementos narrativos (personajes, acontecimientos, tiempo y espacio).	1 a 10	
La distribución de los párrafos narrativos es en torno a ideas específicas.		
El vocabulario es apropiado para la narración que se compone.	1 a 10	
El vocabulario es de acuerdo al narrador y a los personajes.		
El trabajo semántico es apropiado en los párrafos y relacionados al texto en general (temática).	1 a 10	
Pertinencia y corrección de los contenidos presentados.		
El trabajo gramatical en general es adecuado en todo el texto.	1 a 10	
El trabajo sintáctico en la composición textual es claro.		
Normativa lingüística: correcta puntuación, acentuación y todas las	1 a 5	
<b>PUNTAJE TOTAL OBTENIDO (PTO)</b>		
<b>PUNTAJE TOTAL POSIBLE (50)</b>		
<b>CALIFICACIÓN (PTO x 20/PTP (50))</b>		



Anexo n.º 4  
**ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL**

LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO LÉXICO Y EL EMPLEO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ACADÉMICO EN ALUMNOS DE LA SERIE 100. UNSCH, 2010

**Objetivo**

Diagnosticar la presentación y desarrollo de las habilidades de trabajos léxicos y del empleo de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico; como también si impulsan la práctica independiente de las habilidades.

**Introducción**

A continuación, tienes a consideración un conjunto de ítems para evaluar el nivel de efectividad que tiene la aplicación de las estrategias como el trabajo léxico y el empleo de los signos de puntuación en el desarrollo del lenguaje académico. Agradecemos tu respuesta sincera, ya que de ella dependerá una evaluación objetiva y acertada a estas estrategias; nuestro propósito es contribuir con el mejoramiento del lenguaje académico estudiantil.

**Instrucción**

Marca con un aspa (X) la respuesta correcta a la interrogante manifestada. Recuerda, no puedes marcar dos respuestas en cada pregunta.

Apellidos y nombre (s) del alumno (a): .....

Año de ingreso: ..... Modalidad de ingreso: .....

Edad:..... Sexo: M  F

Fecha de encuesta: Día: /...../ Mes: /...../ Año: /...../

1. Como alumno que recién ingresas en la universidad, ¿cómo te consideras en lo que respecta a la redacción académica?  
a) excelente  d) regular   
b) muy bien  e) deficiente   
c) bien  f) nada o casi nada
2. ¿Cómo viste al inicio a la redacción académica?  
a) como algo extraño y distante  d) difícil de lograr   
b) como propio solo de profesionales  e) como que lo lograremos al ser profesionales   
c) como algo nuestro
3. ¿Consideras que es necesario recibir sesiones especiales para el dominio del lenguaje académico?

- a) sí  d) ya me formaré en el proceso   
b) no   
c) a veces

4. ¿Cómo consideras el nivel, la profundidad y la actualidad de los contenidos desarrollados en las estrategias de trabajo léxico y uso de los signos de puntuación?

- a) excelente  d) regular   
b) muy bueno  e) deficiente   
c) bien  f) nada o casi nada

5. Las estrategias de los trabajos léxicos y el empleo de los signos de puntuación en la redacción académica, ¿te comprometen y motivan a dominar más el lenguaje académico?

- a) sí  d) a veces   
b) no  e) muy poco   
c) tal vez  f) nada o casi nada

6. ¿Cómo consideras a los módulos de aprendizaje y a su modalidad de empleo para desarrollar el lenguaje académico?

- a) excelente  d) malo   
b) muy bueno  e) no me va ni ve viene   
c) regular

7. Los módulos de aprendizaje y las estrategias de mejora del lenguaje académico, ¿motiván el aprendizaje y la práctica?

- a) sí  d) a veces   
b) no  e) muy poco   
c) tal vez  f) nada o casi nada

8. Los módulos de aprendizaje y las estrategias de mejora del lenguaje académico, ¿permiten el monitoreo de trabajo individual y grupal?

- a) sí  d) a veces   
b) no  e) muy poco   
c) tal vez  f) nada o casi nada

9. Las estrategias del trabajo léxico y de los signos de puntuación, ¿proporcionan señas y ayudas para el éxito en el ejercicio del lenguaje académico?

- a) sí  d) a veces   
b) no  e) muy poco   
c) tal vez  f) nada o casi nada

10. Las estrategias del trabajo léxico y de los signos de puntuación, ¿permiten el sondeo de avance y dominio de la redacción?

- a) sí  d) a veces   
b) no  e) muy poco   
c) tal vez  f) nada o casi nada

11. Las estrategias del trabajo léxico y de los signos de puntuación, ¿diagnostican si hay dificultades de aprendizaje en el dominio del lenguaje académico?

- |            |                          |                     |                          |
|------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| a) sí      | <input type="checkbox"/> | d) a veces          | <input type="checkbox"/> |
| b) no      | <input type="checkbox"/> | e) muy poco         | <input type="checkbox"/> |
| c) tal vez | <input type="checkbox"/> | f) nada o casi nada | <input type="checkbox"/> |

12. Las estrategias del trabajo léxico y de los signos de puntuación, ¿promueven la discusión a partir de lo aprendido?

- |            |                          |                     |                          |
|------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| a) sí      | <input type="checkbox"/> | d) a veces          | <input type="checkbox"/> |
| b) no      | <input type="checkbox"/> | e) muy poco         | <input type="checkbox"/> |
| c) tal vez | <input type="checkbox"/> | f) nada o casi nada | <input type="checkbox"/> |

13. ¿En qué aspecto notas dificultad para el dominio del lenguaje académico?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| a) en la práctica que me espera   | <input type="checkbox"/> |
| b) en la lectura, que casi no la practico   | <input type="checkbox"/> |
| c) en la diversidad de textos académicos existentes                                       | <input type="checkbox"/> |
| d) en el empleo de las estrategias de trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación | <input type="checkbox"/> |

14. ¿Recomendarías los módulos de aprendizaje y las estrategias de trabajo léxico y empleo de los signos de puntuación para el aprendizaje y dominio de los signos de puntuación?

- |            |                          |                     |                          |
|------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| a) sí      | <input type="checkbox"/> | d) a veces          | <input type="checkbox"/> |
| b) no      | <input type="checkbox"/> | e) muy poco         | <input type="checkbox"/> |
| c) tal vez | <input type="checkbox"/> | f) nada o casi nada | <input type="checkbox"/> |

15. ¿Qué sugerencias planteas para mejorar el trabajo de dominio del lenguaje académico?

.....

.....

.....

.....

.....