



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA
EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO**

Tesis
que para obtener el título de
Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta
Fernando Trejo Madrigal

Asesora
Dra. Georgina Barraza Carbajal

Cd. Universitaria, Ciudad de México, 2019





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Delia Lerner

AGRADECIMIENTOS

La vida universitaria está compuesta de múltiples aprendizajes que, más allá de las aulas, provienen de las experiencias que modifican nuestra forma de concebir el mundo. Durante los 4 años de esta licenciatura hubo personas muy importantes que me impulsaron a construir quien soy ahora y me permitieron llegar hasta el final de esta etapa; algunas las conocí en el camino, otras me acompañaron desde el principio, pero todas estuvieron para ayudarme siempre que sentía perder la determinación de continuar; por ello, quiero dedicar algunas palabras a quienes estuvieron conmigo de alguna forma u otra para conseguir esta meta.

En primer lugar, mi familia: agradezco profundamente a mis padres, por brindarme todo el apoyo para llegar a este punto, por ayudarme siempre a alcanzar todas mis metas y sueños; de igual forma, les agradezco por ser un ejemplo de vida y mi inspiración para mi futura vida docente. Este esfuerzo está dedicado a ustedes.

A mi hermano, Abe, quien no hizo nada, pero no me molestaba mucho cuando me veía trabajar en la computadora, y a Priscila, quien se convirtió en mi cuñada en el transcurso de este proceso y a quien ahora considero una nueva hermana, por habernos permitido formar parte de su familia.

Por encima de todo, agradezco a los dos porque, durante este tiempo, me recordaron la importancia de la familia y me brindaron bellas experiencias para disfrutar de la vida, lejos de las obligaciones y preocupaciones académicas.

En segundo lugar, agradezco a mis amigos y compañeros, quienes me brindaron alegrías y ayuda a lo largo de este tiempo.

A Nancy, una gran y hermosa amiga, a quien conocí durante el trayecto y quien me ha acompañado en el recorrido; quien ha compartido conmigo alegrías y decepciones, problemas y satisfacciones de la vida universitaria, personal y dancística; con quien compartí nuevas experiencias y quien ha creído siempre en mis proyectos a futuro, incluso más que yo. Simplemente, una parte inseparable de mí.

A Ale, una bella amiga, guía, compañera cultural y esposa folklórica; la casualidad nos hizo coincidir en el camino, pero nuestra voluntad nos permitió seguir juntos para compartir las pequeñas alegrías de la vida cotidiana y las grandes satisfacciones de los logros personales. Gracias por compartir una vida, y ahora, una meta alcanzada más.

A Angy, nuestras vidas parecen tan contrarias a veces; sin embargo, conocerte ha sido una experiencia maravillosa: haber podido compartir diferentes momentos y experiencias de la vida universitaria y artística, al igual que haber creado una amistad tan bella siempre será una de las mejores satisfacciones de este camino que decidí seguir.

A toda la Compañía Kuxa'an-na', mi segunda familia, la que vi nacer en el transcurso de mi formación y con quien he podido olvidar todas mis preocupaciones cada semana; y a su director, mi gran amigo Rafa, por la oportunidad de pertenecer a este proyecto y por la confianza para ayudarlo a crecer desde mi propia área de formación.

A Lore, una muy talentosa actriz y muy bella amiga, por haberme brindado una amistad tan linda a pesar de la brevedad de nuestros momentos juntos. En esa brevedad has brindado mucha luz a mi vida para seguir avanzando.

A Guadalupe, una gran amiga con quien compartí casi toda mi vida escolar, gracias por cada día que nos vimos en el salón de clases, por tanta ayuda y por el apoyo para llegar hasta el final. Gracias por compartir esta fase de nuestras vidas.

A Irene, una excelente amiga y la mejor compañera de equipo que conocí en esta Facultad. Gracias por tantas y tan bellas experiencias fuera de las aulas, por las alegrías que vivimos, nuestros desahogos a mitad de la noche y por todas las oportunidades que tuvimos de trabajar juntos y compartir diferentes momentos de la vida académica.

A Andy, una amiga tan sincera y solidaria, gracias por compartir las mayores risas, por la alegría que siempre me contagiaste y por ser un gran soporte y ayuda en los momentos más importantes. Tu amistad es para mí un sinónimo de eterna confianza.

A Amanda, una amiga tan noble, con quien compartí momentos de alegría y de estudio; juntos desahogamos frustraciones, celebramos logros y compartimos un mismo amor. Sin duda, tu amistad fue un gran pilar desde que te conocí.

A todos los participantes, estudiantes de esta licenciatura, que quisieron brindarme su ayuda para conseguir el corpus de esta investigación; si bien la preocupación invadió a más de uno por los resultados que encontraría en sus trabajos, no dudaron en hacer su mejor empeño al redactar. Sus esfuerzos no serán en vano.

En tercer lugar, quiero agradecer a quienes impulsaron mi formación en este campo del saber: mis profesores. Sus enseñanzas me han brindado las herramientas para seguir desarrollando mis capacidades.

A la maestra Geo, la mejor asesora que pude haber conocido, con quien estoy profundamente agradecido por llevarme de la mano por todo el proceso que significó realizar este trabajo. Gracias por ampararme cuando más apoyo necesité para comenzar este proyecto, por toda la ayuda y los consejos para recorrer este camino de la manera menos complicada posible, por las palabras de aliento y por el conocimiento que me compartió, tanto en sus asesorías como en cada una de sus clases. Gracias por su preocupación para impulsarme a seguir mejorando, ¡simplemente es la mejor!

A la maestra Rosaura Herrejón, la profesora que me ha demostrado lo bello que puede ser emprender el camino de la docencia, así como la dignidad que merecen todos aquellos que dedican su vida a la educación. Gracias, además, por recibirme con los brazos abiertos para ser mi sinodal, me alegra saber que la estima que le tengo es compartida.

A la maestra Eva Núñez quien, además de ayudarme a conseguir parte del corpus de esta tesis, me brindó con sus enseñanzas un primer acercamiento a este tema, así como el interés de conocerlo con mayor profundidad.

A mis sinodales, la Dra. Lilián Camacho, el Mtro. Alan Pérez y la Dra. Mariana Ozuna, por haberme recibido con tanta calidez y por haber colaborado conmigo con tan atenta disposición para enriquecer mi trabajo y mi entendimiento.

A todos los profesores que contribuyeron a mi desarrollo académico de distinta manera, siempre habrá más de un alumno que sepa reconocer y agradecer una labor educativa asumida con compromiso y responsabilidad como la que recibí de ustedes. Muchas gracias.

Finalmente, gracias a la UNAM por todas las experiencias que me ofreció durante mi estancia en sus instalaciones; sus actividades culturales, académicas y deportivas hicieron de mi vida universitaria una experiencia memorable.

Agradezco el apoyo brindado por el Programa UNAM-PAPIME PE400518 “Fonética y Fonología: dinámicas de aprendizaje”, del cual recibí una beca de tesis de licenciatura de abril a noviembre de 2019, la cual me permitió elaborar esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

1.	Introducción	1
	1.1 Presentación	1
	1.2 Estado de la cuestión	2
	1.2.1 Escritura vs. oralidad: diferencias y complejidades	2
	1.2.2 Las particularidades de la redacción, ¿por qué es tan complicado escribir?	4
	1.2.3 Los obstáculos educativos de la redacción	6
	1.2.4 La redacción universitaria: un breve panorama de su estudio	9
	1.2.4.1 El diagnóstico de problemas de redacción mediante análisis de textos	11
	1.2.4.2 El diagnóstico de problemas de redacción mediante encuestas o entrevistas	14
	1.2.4.3 El análisis de factores contextuales asociados a los problemas de redacción	16
	1.2.5 La redacción en México, ¿qué se ha hecho al respecto?	17
	1.3 Corpus y metodología	20
	1.4 Objetivo	21
	1.5 Hipótesis	22
	1.6 Estructura de la tesis	23
2.	Análisis	25
	2.1 Ortografía	25
	2.1.1 Acentuación	25
	2.1.2 Ortografía	29
	2.1.3 Puntuación	36
	2.2 Sintaxis	45
	2.2.1 Concordancia gramatical	45
	2.2.2 Complejidad sintáctica	51
	2.3 Léxico-semántica	58
	2.3.1 Léxico	58
	2.3.2 Gerundio	66
	2.3.3 Cohesión	70
	2.3.4 Coherencia	78
	2.4 Estructura textual	83
	2.4.1 Párrafo	83
	2.4.2 Introducción	90
	2.4.3 Conclusión	95
	2.5 Argumentación	98
3.	Balance general	109
	3.1 La redacción de alumnos de primer semestre	109
	3.2 La redacción de alumnos de octavo semestre	111
	3.3 Comparación entre ambos grados escolares	112

4. Conclusiones	116
Referencias bibliográficas	127
Apéndice 1. Textos de referencia para la prueba de redacción	133
Apéndice 2. Hoja de respuesta	136
Apéndice 3. Casos ejemplares de buena redacción	138
Apéndice 4. Casos ejemplares de redacción deficiente	150

ÍNDICE DE CUADROS Y ESQUEMAS

Cuadro 1. Presencia vs. ausencia de errores de acentuación	25
Cuadro 1 bis. Cantidad de errores de acentuación	26
Cuadro 2. Presencia vs. ausencia de errores de ortografía	30
Cuadro 2 bis. Cantidad de errores de ortografía	30
Cuadro 3. Presencia vs. ausencia de errores de puntuación	37
Cuadro 3 bis. Cantidad de errores de puntuación	37
Cuadro 4. Presencia vs. ausencia de errores de concordancia gramatical	45
Cuadro 4 bis. Cantidad de errores de concordancia gramatical	46
Cuadro 5. Mayor vs. menor complejidad sintáctica	52
Cuadro 5 bis. Número de construcciones oracionales utilizadas en la redacción	53
Cuadro 6. Presencia vs. ausencia de errores en el uso del léxico	59
Cuadro 6 bis. Cantidad de errores en el uso del léxico	59
Cuadro 7. Presencia vs. ausencia de errores en el uso del gerundio	67
Cuadro 7 bis. Número de gerundios usados por nivel de escolaridad	67
Cuadro 8. Presencia vs. ausencia de errores de cohesión	71
Cuadro 8 bis. Cantidad de errores de cohesión	71
Cuadro 9. Presencia vs. ausencia de coherencia	79
Cuadro 10. Presencia vs. ausencia de errores de párrafo	84
Cuadro 11. Presencia vs. ausencia de introducción en el texto	91
Cuadro 12. Presencia vs. ausencia de conclusión en el texto	95
Cuadro 13. Presencia vs. ausencia de las características de un texto argumentativo	99
Esquema 1. Comparación de las deficiencias y fortalezas de los alumnos de 1° y 8°	113

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

Saber redactar bien se ha concebido por mucho tiempo como una tarea mecánica, cuyo objetivo radica en elaborar un “texto correcto”, uno sin errores de ortografía. Puesto que se percibe como una tarea sencilla, el aprendizaje de la redacción ha quedado confinado a los primeros niveles de la educación escolarizada, ya que, según se cree, no se necesita de más tiempo para aprender a escribir un conjunto de símbolos que representan los sonidos de nuestra lengua.

En realidad, la escritura dista de ser un asunto sencillo: se trata de una labor compleja cuyo proceso requiere de gran cuidado para escribir eficazmente, según el objetivo perseguido. Ante tal situación, debería estudiarse prolijamente en cualquier nivel educativo; sin embargo, hasta el momento, no se le ha brindado la atención necesaria, por lo que, al llegar al nivel universitario, los alumnos se encuentran con serias deficiencias y con pocos conocimientos para realizar textos que cumplan con los requisitos esperados para su grado de formación.

En el caso de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, la falta de dominio en la redacción constituye un problema con importantes repercusiones tanto en el ámbito académico como en el profesional, puesto que se considera comúnmente a sus estudiantes como los expertos de la lengua y, por tanto, quienes deberían haber desarrollado a profundidad esta habilidad. Pese a lo anterior, existe una idea vaga acerca de las fortalezas y debilidades que los alumnos presentan en este asunto.

Por tal motivo, en esta investigación estudiaremos, desde un enfoque lingüístico, la redacción argumentativa en estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Dicho análisis revisará diferentes niveles de la lengua asociados a la actividad escrita, para ofrecer un diagnóstico del asunto en nuestra comunidad estudiantil; de esta manera, esperamos contribuir a la

labor educativa de nuestra facultad con un estudio mediante el cual comprendamos la magnitud de la problemática, en lugar de simplemente resignarnos a afirmar que “los alumnos no saben escribir”.

1.2 Estado de la cuestión

1.2.1 Escritura vs. oralidad: diferencias y complejidades

Comúnmente, la escritura se piensa como una mera herramienta que transcribe nuestras ideas a un medio gráfico sin intervenir de ninguna forma en el proceso; por ello, aprender a redactar se concibe como una tarea simple que consiste únicamente en relacionar una letra a un sonido determinado y en memorizar reglas ortográficas para poder expresarnos correctamente en cualquier contexto comunicativo.

Contrario a estas creencias, la realidad acerca de este medio de expresión es más compleja; por ello, necesitamos conocer qué características le otorgan a la escritura su propia singularidad (cuyo mérito se extiende más allá de fungir como la reproducción del habla) para comprender por qué genera tantas dificultades en los estudiantes.

En primer lugar, puesto que la lengua oral antecede a la escrita, esta última se ha considerado por mucho tiempo una simple transformación a un medio visible de la primera, lo cual es cierto sólo parcialmente. Emilia Ferreiro distingue dos maneras de entender la escritura: como un *sistema de representación* y como un *código* (Ferreiro, 1968); sin embargo, al profundizar en dicha diferenciación, muestra por qué la primera de ellas es una visión más precisa.

Según la autora, un sistema de representación reproduce sólo algunas propiedades y relaciones del objeto representado (la lengua oral, en este caso), mientras que el código se trata de una imitación total de los elementos y relaciones del sistema del que se parte (Ferreiro, 1968: 9-10). En este sentido, debemos considerar a la escritura como un sistema de representación pues, además de adoptar algunos recursos de la lengua oral, crea los propios (la puntuación, las mayúsculas o la estructura textual, por ejemplo). Pensarla como un código, la reduciría a una simple traslación de los elementos fónicos a símbolos escritos,

lo cual prescindiría, entre otros aspectos, de la distribución en párrafos o de la existencia de grafías mudas (*h*), compuestas (*ch*, *ll*) o de un sonido asociado a más de una grafía (el fonema /b/, representado por *b* y *v*), así como las dificultades que estos elementos acarrearán cuando se escribe.

Por otra parte, la oralidad y la escritura también demuestran sus particularidades cuando observamos cómo funcionan en el proceso comunicativo. Calsamiglia y Tusón establecen un conjunto de características que las diferencian: la lengua oral implica la inmediatez de la interacción, el conocimiento compartido de la situación y el contexto físico común que permite a los interlocutores llenar los huecos en la conversación (Calsamiglia y Tusón, 1999: 37).

La escritura, en cambio, se caracteriza por tres aspectos:

- a) La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente escritores y lectores.
- b) La comunicación tiene lugar *in absentia*: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
- c) Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para interpretarlo (Calsamiglia y Tusón, 1999: 75).

Aunado al conjunto de propiedades relacionadas con la interacción entre emisor y receptor, el autor agrega que “la característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que está sometida a un aprendizaje institucionalizado, que tiene lugar en centros de instrucción y de educación. A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específicas” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 78). A partir de todo lo anterior, entendemos que la escritura requiere presentar un mensaje bien definido para compensar la ausencia de interacción con el interlocutor; además, puesto que no la adquirimos de manera innata, es necesario un proceso de enseñanza previo para comprender cómo se utilizan sus convenciones, propósitos y formatos.

Bajtin, por su lado, contribuye a determinar el carácter complejo de la escritura frente a la oralidad al afirmar, en su teorización sobre los géneros discursivos, que los géneros

primarios son propios de la comunicación discursiva inmediata, mientras que los *secundarios* principalmente son géneros escritos y surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, desarrollada y organizada (como la comunicación artística, científica y sociopolítica) (Bajtin, 1998: 250); es decir, cuando el autor establece tal diferenciación resalta cómo los géneros escritos no pueden considerarse una simple codificación de la lengua oral ya que, por su carácter secundario, conllevan procesos de mayor dificultad y, muchas veces, se utilizan para fines menos directos o cotidianos.

1.2.2 Las particularidades de la redacción, ¿por qué es tan complicado escribir?

Una vez que diferenciamos ambas formas de la lengua podemos comprender que, a diferencia de la oralidad, el proceso de redacción (es decir, aquel que se desarrolla cuando nos expresamos por escrito) no es instantáneo; en realidad, su dificultad radica en que supone un desarrollo compuesto por diferentes etapas, en las cuales influyen tanto el contexto para el cual se redacta, como los factores formales que determinan el contenido y el propósito buscado al escribir.

Flower y Hayes teorizan acerca del proceso cognitivo que interviene en la redacción. Según los autores, cuando elaboramos un texto recorreremos tres fases distintas: planeación (creación y organización de ideas), traducción (transcripción de las ideas a palabras visibles) y revisión (relectura y reformulación de lo escrito). Cada etapa es intercambiable, según las necesidades de quien escribe, ya que, a medida que elaboramos el texto, es necesario retomar cada fase para refinarlo hasta conseguir expresar con claridad nuestro mensaje (Flower y Hayes, 1981).

No obstante, es insuficiente conocer el proceso para redactar adecuadamente; necesitamos saber qué motiva la escritura. Resulta importante, entonces, mencionar el concepto de *literacidad*, el cual definimos como un “conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí que pueden asociarse a un contexto institucional específico” (Zavala, 2009: 27), es decir, que cada ámbito cuenta con sus propias prácticas de escritura o tipos de textos, los cuales requieren de ciertas características determinadas por dicho contexto para considerarse pertinentes. A partir de este planteamiento, la literacidad se puede asociar con el género

discursivo, pues entendemos que las prácticas letradas requieren de ciertos modelos de escritura en los cuales basarse, por lo que comprender las propiedades de un género discursivo puede brindar una mejor idea de los elementos que determinan la literacidad de un ámbito.

Bajtin define los géneros discursivos como tipos estables de enunciados, compuestos de tres momentos: el contenido temático, el estilo (o la selección de elementos léxicos, fraseológicos o gramaticales) y la composición o estructuración (Bajtin, 1998: 248); observamos, entonces, que el género discursivo influye en el nivel formal y semántico de un texto. Por su parte, Parodi profundiza en la caracterización del género discursivo y agrega, además, los propósitos comunicativos, la consideración de los participantes implicados, los contextos de producción y los ámbitos de uso (Parodi, 2015: 26).

En consecuencia, observamos que la redacción no se reduce al manejo de un código de símbolos gráficos, sino que incluye tanto procesos cognitivos, como factores lingüísticos, contextuales y comunicativos que le confieren mayor dificultad; por tal motivo, necesitamos comprender que las habilidades necesarias para desempeñar esta labor requieren de un estudio constante que nos permita aprender a escribir adecuadamente para el ámbito en el que nos desarrollamos, en lugar de creer que la redacción se aprende una vez y sólo se tiene que aplicar a un contexto diferente cada vez.

Por si fuera poco, en el ámbito universitario la redacción, además de fungir como una forma de comunicación, también se utiliza como herramienta epistémica, es decir, funciona como un medio para acceder al conocimiento (Pérez y Rincón, 2013: 117-118). En este sentido, entendemos que un estudiante trata continuamente con nuevos conocimientos que debe asimilar, razonar y, posteriormente, expresar mediante la escritura, para exponer el resultado de sus reflexiones en trabajos académicos.

Ante tal situación, se han realizado estudios para comprender cuál es el tratamiento que hacemos de la información cuando nos expresamos por escrito (producto del proceso de adquisición del conocimiento) y comprender así la complejidad del procesamiento reflexivo involucrado; el resultado es la formulación de dos modelos distintos para realizar

dicha tarea: *decir el conocimiento y transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Según esta perspectiva, quienes utilizan el primero de ellos se denominan *escritores novatos*, pues únicamente reproducen el conocimiento y dependen completamente de la manera en que éste ya se encuentra estructurado; en cambio, quienes pertenecen al segundo modelo, se consideran *escritores experimentados* y se caracterizan por poseer las capacidades para delimitar, elaborar y refinar los conocimientos a fin de elaborar un texto con voz propia (Scardamalia y Bereiter, 1992: 62-63). Por tanto, lo deseable sería que los estudiantes, al escribir un texto, utilizaran el segundo de estos modelos, pues la universidad aspira a que desarrollen un proceso más reflexivo de las ideas y sepan sustentar sus posturas adecuadamente.

Mediante esta caracterización del fenómeno escrito, podemos visualizar cómo, a nivel universitario, no sólo importa la ortografía o la transmisión de un mensaje, sino que intervienen un conjunto de elementos que obligan al estudiante a pensar cuidadosamente sus palabras para elaborar de manera adecuada un texto, de acuerdo con la situación y con los objetivos que persigue (tanto comunicativos como epistémicos). Dicho panorama debería ser suficiente para que la educación buscara la preparación continua y gradual de la habilidad escrita, de manera que los alumnos se prepararan paulatinamente para enfrentar los retos escriturales acordes a su nivel de estudios; sin embargo, al observar cuál es la realidad del proceso educativo, notamos que no sucede así.

1.2.3 Los obstáculos educativos de la redacción

Aprender a redactar significa adquirir conciencia de los elementos que constituyen este proceso y de cómo utilizarlos competentemente para elaborar un texto apropiado a una determinada situación comunicativa. Como hemos podido comprobar, el conjunto de componentes a considerar en la escritura es extenso y requiere de una instrucción adecuada para que nos desempeñemos correctamente en ella; por ello, pensaríamos que es en la escuela donde podríamos alcanzar dicho objetivo; no obstante, esta institución ha fallado,

al observar el fenómeno escritural desde un enfoque que ignora el panorama completo de la problemática.

La escuela, en efecto, ha reducido el conocimiento de la redacción a dos concepciones rudimentarias: como una técnica finita basada en la ortografía y como un elemento de evaluación; ideas que propician en los alumnos el desconocimiento del verdadero papel que desempeña la escritura en sus vidas, así como de la diversidad de factores que intervienen en su proceso.

Bajo esta lógica, si consideráramos la escritura como una técnica, inferiríamos que ésta se aprende una sola vez (al terminar la educación básica) y, a partir de ese momento, carecería de relevancia seguir estudiándola, pues sólo necesitaríamos aplicar ciertas reglas, ya memorizadas, a un nuevo contexto escrito. Ferreiro crítica dicha lógica con ironía al afirmar que “sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor)” (Ferreiro, 2001: 13). La autora, además, acusa que dicha concepción, constituyente primordial de la enseñanza tradicional de la escritura, ha propiciado el *iletrismo*, término con el que designa a los problemas de lectura y escritura que enfrentan las personas a pesar de considerarse alfabetizadas (Ferreiro, 2001: 16), lo cual se observa en la incapacidad que experimentan los estudiantes para comprender los requerimientos que un determinado tipo de texto necesita.

Por otra parte, Lerner plantea cuál es el problema de observar la escritura desde el aspecto evaluativo y muestra por qué la evaluación constituye un obstáculo para modificar la forma de enseñanza habitual de la escritura, al afirmar que:

la responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes [...]

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables (Lerner, 2001: 31).

En consecuencia, para que un profesor enseñe a redactar, no puede seguir un camino completamente autónomo (aunque conozca la complejidad de la escritura y las necesidades de los alumnos), puesto que debe ajustarse a un conjunto de lineamientos que deben cumplirse en tiempos determinados; estos parámetros muchas veces carecen de la profundidad necesaria para brindar a los estudiantes un aprendizaje más aprovechable y, en cambio, les hace creer para el resto de su trayectoria escolar que la tarea de escribir se limita a un conjunto de reglas memorizables. Debido a tal situación, los alumnos se concentran solamente en el cumplimiento de estas reglas, en lugar de aprender a expresarse por escrito en una situación comunicativa real, pues lo primero es lo que demuestra brindarles una mejor calificación.

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), ha mostrado la trascendencia de esta situación pues, en un estudio sobre la expresión escrita realizado en escuelas de educación básica (Backhoff *et al.*, 2006a), un análisis de los programas de estudio de Español a nivel secundaria resalta que éstos carecen de una secuencia temática concreta y que las actividades de redacción planteadas están estrechamente vinculadas con contenidos gramaticales muy precisos, lo cual da la impresión de que importa más el uso correcto de la gramática que el de aspectos fundamentales en el análisis global del texto, como la planeación, el tema, el propósito y la situación comunicativa (Backhoff *et al.*, 2006a: 75-80).

El resultado de la poca claridad en el objetivo que buscan estos programas de estudio con respecto a la redacción se manifiesta en el aula, pues los alumnos señalan, en una encuesta del mismo estudio, que los profesores dedican el doble de tiempo a la gramática que a la redacción en sí, por lo cual no hay una correcta transición de los aspectos teóricos de la oración a su aplicación en la elaboración de textos (Backhoff *et al.*, 2006a: 80).

Es así que podemos comprobar cómo el contexto educativo de los alumnos limita el aprendizaje de la redacción a los aspectos más superficiales, mediante un método poco eficiente; el problema se agrava si se considera que existe la convicción de que la educación básica es el único instante para aprender sobre el tema y, después de ello, las opciones que se brindan para abordarlo se realizarán desde una perspectiva remedial.

No obstante, la realidad es que, a medida que los alumnos avanzan, no sólo cargan con problemas de escritura, resultado de una educación insuficiente sobre el tema, sino que también deben afrontar el aprendizaje de nuevas habilidades escriturales que los siguientes niveles educativos les solicitan, pero que pocas veces se les enseñan por considerarlas ya adquiridas. Es por ello que los estudiantes llegan a la educación superior con una redacción llena de problemas.

1.2.4 La redacción universitaria: un breve panorama de su estudio

Una vez revisada la situación entorno a la complejidad de la escritura, podemos entender por qué redactar en la universidad se convierte en una tarea difícil: aunado al conjunto de procesos y características que los alumnos deben considerar para elaborar textos apropiados a la literacidad universitaria, existe un conjunto de problemas que obstaculiza su ejecución: una enseñanza previa basada en la ortografía y la memoria, la consideración de que la escritura es una técnica ya aprendida y dominada, el hábito de redactar para obtener una calificación, así como las deficiencias personales que los estudiantes no han podido resolver en el transcurso de su educación; además, debemos recordar que en este nivel se busca escribir para el campo académico, investigativo y profesional de un área específica de estudio (Sánchez Upegui, 2016: 204), por lo que no sólo es importante conocer las convenciones específicas que el ámbito solicita; también se espera que los alumnos comiencen a ofrecer perspectivas de estudio que contribuyan al conocimiento del medio en el que se están formando. Es así que el valor epistémico de la redacción adquiere especial interés en la universidad.

Pérez y Rincón exponen este hecho en una investigación realizada en Colombia, donde encuentran que uno de los géneros más escritos por estudiantes universitarios es el ensayo, el cual se considera, a su vez, el más requerido para dar cuenta de la reflexión y del análisis en relación con una temática (Pérez y Rincón: 2013: 148-149). La redacción argumentativa se convierte, entonces, en un texto fundamental en este nivel de estudios, cuya realización requiere de una labor ardua, puesto que busca validar una postura a través de la

demostración y la lógica en medio de la discusión, la controversia, la oposición de los puntos de vista, el debate y el círculo de opiniones (Malaver, 2012: 27).

La redacción universitaria, por sus propias exigencias y por los problemas acumulados de los estudiantes, se convierte en una tarea para la que éstos se encuentran poco capacitados y, frente a la cual, cuentan con herramientas escasas que les permitan afrontarla para conseguir posicionarse como escritores competentes dentro de su ámbito profesional.

En este contexto, Paula Carlino descubrió la importancia que tenía dedicarse al estudio de este problema al notar lo poco abordado que había sido en la lengua española y, a partir de ello, creó el concepto de *alfabetización académica*, el cual se define como:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013: 370).

De esta manera, la autora busca resaltar la labor que debe encararse en la enseñanza de la escritura al llegar al nivel superior, pues los alumnos todavía necesitan preparación en el tema para adentrarse en las culturas escritas de sus áreas de estudio: la redacción, entonces, debe dejar de pensarse como un proceso terminado cuando se llega a este nivel.

Por tanto, podemos notar que, aun en el nivel superior, los estudiantes deben continuar con el fortalecimiento de sus habilidades escriturales para que en un futuro sean profesionistas capacitados para interactuar con los textos propios de su ámbito, lo cual trasciende lo formal y contempla, además, su habilidad para identificar los conceptos vertebradores del texto y para sostener un planteo propio y una mirada crítica sobre lo que leen, construyendo

primero en su mente el género discursivo que les permita vincular sus ideas, para plantearlas luego mediante el texto (Fuster, 2016: 8).

Gracias a esta nueva perspectiva de la redacción ha comenzado, desde inicios del siglo XXI, la proliferación de estudios que abordan la problemática en el ámbito hispano; éstos han comenzado a brindar el panorama necesario para comprender cómo escriben los universitarios, qué problemas enfrentan y qué soluciones posibles existen para afrontar sus dificultades. Tales estudios han abordado el tema desde tres posturas diferentes:

- a) El diagnóstico de problemas de redacción mediante análisis de textos.
- b) El diagnóstico de problemas de redacción mediante encuestas o entrevistas.
- c) El análisis de factores contextuales asociados a los problemas de redacción.

De tal manera, es importante revisar cada uno de estos puntos para conocer cómo han podido contribuir a la discusión de la problemática.

1.2.4.1 El diagnóstico de problemas de redacción mediante análisis de textos

En este tipo de textos, el más abundante, se realizaron análisis de pruebas escritas obtenidas de los estudiantes para comprender qué tipo de problemas reflejan y cuáles son los posibles motivos. Los resultados reconocen las características lingüísticas de la redacción de los estudiantes, pues se basaron en el análisis de aspectos como la ortografía, la sintaxis o la coherencia, al igual que en la investigación de temas más complejos, como la argumentación o la presencia de marcas orales.

En primer lugar, encontramos estudios generales, es decir, aquellos que registran los resultados que los escritos tuvieron en un conjunto diverso de factores. Entre ellos, mencionamos los trabajos de Bono y De la Barrera (en Argentina), de Fregoso (en Colombia) y de Aguilar (en Chile).

En el primero de ellos, a partir de una experiencia de docencia compartida con la que las autoras guiaron los trabajos de alumnos del Profesorado en Educación Preescolar, éstas encontraron cuatro tipos principales de problemas en sus textos: contextuales, de

organización de la información, de contenido y del uso de la lengua escrita (Bono y De la Barrera, 1998). El segundo, al igual que el anterior, elaboró una clasificación de los errores encontrados en los textos de alumnos de tres licenciaturas y una maestría, sólo que el autor, en este caso, estableció seis categorías centradas en diferentes niveles de la lengua: grafemática, verbal, lexical, sintáctica, semántica y ortográfica (Fregoso, 2018: 15-18).

Finalmente, el tercer estudio analizó los textos desde diez factores diferentes (entre los que podemos mencionar ortografía, cohesión, vocabulario, estructura y planificación) en alumnos de dos especialidades en pedagogía: Lengua y Matemáticas. El análisis cuantitativo mostró porcentajes muy bajos en el dominio general de todos los recursos para ambos grupos: 53.25% para los de Lengua y 47.36%, para los de Matemáticas (Aguilar, 2016: 15).

Un tipo particular de análisis general es el que algunos autores realizaron a partir de la búsqueda de marcas orales en los textos. En este rubro, son destacables los trabajos de Tusón (en España), Vílchez (en Venezuela) y Errázuriz (en Chile). Los tres estudios catalogan los principales errores cuyo origen se puede explicar por influencia de la oralidad, tales como el uso poco claro de los signos de puntuación (especialmente por el abuso de las comas), la elipsis confusa y el uso de los pronombres sin contexto previo (Tusón, 1991; Vílchez *et al.*, 2002; Errázuriz, 2010).

Las conclusiones a las que llegaron son similares entre sí, pues afirman que “los ‘errores’ de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o inferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados” (Tusón, 1991: 15); es decir, que los estudiantes tratan de emplear los mismos mecanismos comunicativos utilizados en la oralidad (como considerar que ambos interlocutores conocen el contexto desde el cual se sitúan o el referente del que hablan), debido a que no logran adaptar su registro a una situación comunicativa académica. Tusón, además destaca el problema de que, en el ámbito educativo, los estudiantes están acostumbrados a que los profesores infieran aquellas ideas que no lograron desarrollar plenamente, lo cual impide que aprendan a concebir un tipo de receptor que no cooperará para rellenar los vacíos necesarios para comprender el mensaje (Tusón, 1991: 16).

Por otro lado, existen estudios que sólo se concentran en un elemento de la redacción. Tal es el caso de Morales y Hernández, quienes elaboraron en Venezuela un análisis de la ortografía en estudiantes de Odontología. Entre los problemas registrados, destacaron aspectos como el uso indebido de puntuación (y la falta de variedad), la acentuación incorrecta, el uso erróneo de grafías, así como los errores de segmentación (Morales y Hernández, 2004: 155).

Por su parte, Errázuriz elaboró un análisis del uso de los marcadores discursivos usados en textos argumentativos de estudiantes chilenos. En ellos encontró una relación entre un mayor uso de marcadores y una mejor coherencia; asimismo, observó problemas en marcadores de oposición mal empleados y la escasez de los marcadores de causalidad, aunque, paradójicamente, éstos eran característicos del tipo de texto analizado (Errázuriz, 2012: 115).

En cuanto a elementos más globales del texto, podemos mencionar el estudio de Meneses, Mata y Ravelo en Colombia, que realizaron en 11 individuos de una carrera en Psicología, con el propósito de conocer sus capacidades en los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo (planeación, transcripción y revisión). El resultado fue una discrepancia entre la percepción personal de los individuos estudiados (quienes se consideraban con un nivel medio y alto en la escritura) y su nivel real de destreza para escribir ensayos (mayormente bajo y moderado) (Meneses, Mata y Ravelo, 2007).

También podemos destacar el trabajo de Serrano, en Venezuela, sobre el dominio de los elementos de un texto argumentativo (tesis, conclusión, introducción, cuerpo argumentativo) en estudiantes de una Licenciatura en Educación. Los resultados fueron poco alentadores pues, en una escala de cuatro niveles, sólo el 15% de la población estudiada alcanzó el mayor nivel de capacidad; por tal motivo, concluye que muy pocos alumnos conocen el propósito comunicativo y la organización estructural de esta clase de textos, lo cual impide que generen razonamientos para convencer a un receptor por medio de argumentos convincentes (Serrano, 2001).

1.2.4.2 El diagnóstico de problemas de redacción mediante encuestas o entrevistas

A diferencia del punto anterior, en este tipo de estudios se analizaron las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas que generan problemas en la elaboración de trabajos escritos. Con la revisión de estos estudios, obtenemos conclusiones importantes sobre cómo es que algunas de sus concepciones constituyen un obstáculo para la labor escritural de los estudiantes.

Uno de los problemas que podemos mencionar lo encontraron Carlino, en estudiantes y profesores de Ciencias Sociales, y Velázquez y Marinkovich, en los de las licenciaturas de Historia y Biología. Éste consiste en el prejuicio de no dedicarle tiempo al estudio de la redacción en la universidad ya que, se cree, debería haberse dominado en niveles anteriores; tal pensamiento implica que los problemas de los alumnos provienen únicamente de los déficits personales, en lugar de contemplar también su falta de familiaridad con el tipo de textos usados en el nivel superior a causa de una falta de profundización en el tema a lo largo de su formación (Carlino, 2017: 113-116; Velázquez y Marinkovich, 2016: 124).

La ignorancia sobre este asunto se complementa con la falta de precisión en las instrucciones que los profesores dan a los estudiantes, tal como lo mencionan Diment, Navarro y Vázquez. Los tres resaltan cómo los profesores carecen de claridad en sus pautas de evaluación cuando solicitan trabajos escritos, así como que no comprenden cuál es la necesidad de elaborar un proceso didáctico enfocado a dirigir a sus alumnos durante el proceso de redacción de sus trabajos finales (Diment, 2006; Navarro, 2013 y Vázquez, 2017).

Otro problema consiste en considerar la redacción como un producto y no un proceso, de lo cual hablan las investigaciones de Castro y Sánchez Rueda, y de Pano, Picón y Attorresi. Desde esta opinión, la labor escrita se percibe como un ejercicio que debe realizarse al final de cada periodo académico para obtener una calificación, por lo cual, el objetivo simplemente es cumplir con el requisito para la fecha indicada, en lugar de buscar la evolución progresiva del texto, el cual sería susceptible (si se le diera la oportunidad) de

transformarse y reformularse a lo largo de ese periodo (Castro y Sánchez Rueda, 2017; Pano, Picón y Attorresi, 2004).

En sus trabajos también resalta el desconocimiento de los alumnos sobre los procesos y formatos necesarios en la redacción, lo cual los imposibilita para cumplir con los objetivos esperados por los profesores (Pano, Picón y Attorresi, 2004: 11; Castro y Sánchez Rueda, 2017: 30).

Un trabajo que plantea una visión importante sobre esta problemática es el realizado por Fernández y Carlino en Argentina, quienes analizaron la diferencia entre las exigencias de la redacción universitaria y las de la educación secundaria (que en nuestro país correspondería con el nivel medio superior). Los estudiantes entrevistados resaltaron que, en la secundaria, la redacción tiene fines memorísticos, cuyo objetivo es la reproducción de ideas, mientras que la universidad exige el contraste de fuentes, la argumentación y la redacción clara, precisa y pertinente de sus posturas. Los profesores, en contraste, desconocen qué diferencias existen y simplemente utilizan su vida escolar pasada como referencia, o bien, quienes enseñan en semestres avanzados se desentienden del asunto, pues esperan que los profesores de los grados iniciales corrijan los problemas que puedan tener los alumnos (Fernández y Carlino, 2010).

Finalmente, observamos trabajos que exponen cómo ha permeado la alfabetización académica en el aula. En este sentido, Murillo mostró cómo cambian las perspectivas sobre la redacción en un grupo de estudiantes de una carrera en Ciencias luego de una intervención pedagógica orientada bajo los preceptos de la alfabetización académica, actividad que culminó con la presentación de los escritos a manera de ponencia. El resultado fue que los alumnos, al vincularse con su entorno, manifestaron perder interés en la calificación y la extensión de sus textos para interesarse más por la calidad semántica y argumentativa de sus ideas (Murillo, 2010: 381).

Por su parte, Sipavicius y Natale describieron los testimonios de dos profesoras que encararon los problemas de sus estudiantes mediante la alfabetización académica. Una de ellas explicó cómo dicha perspectiva, aplicada en alumnos recién ingresados a la licenciatura, permitió acercarlos al conocimiento de los aspectos formales de los géneros

discursivos propios de su área, a la vez que les permitió corregir problemas ortográficos sin considerarlos el núcleo de su aprendizaje. La otra profesora, en cambio, evidenció que, en niveles superiores, continuar con la enseñanza de la escritura desde este enfoque permitió a los alumnos prepararse para producir textos específicos de su medio profesional (Sipavicius y Natale, 2017: 271).

1.2.4.3 El análisis de factores contextuales asociados a los problemas de redacción

Estos estudios, aunque escasos, enmarcaron el problema de la redacción universitaria, al profundizar en el análisis de los factores que influyeron en los estudiantes para presentar un bajo dominio de la escritura. Tres son los trabajos que mencionamos sobre este tema.

Hernández Monroy analizó los problemas que se generan en el contexto educativo previo, entre los que destaca la enseñanza memorística de la educación básica, que impide a los alumnos entender la función de la escritura y la importancia que tiene para su vida; asimismo, enfatizó la responsabilidad de los profesores para ayudar a los alumnos a mejorar su redacción y resaltó, como principal obstáculo para realizar esta tarea, que los primeros conciben el acto de escribir como un conocimiento que debería adquirirse con anterioridad (Hernández Monroy, 2007: 80-81).

Por su parte, Hernández Zamora resaltó el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes frente a la nueva comunidad académica en la que se insertan; en este sentido, el autor argumenta que parte de la capacidad de los estudiantes para redactar depende de la disposición, el interés y la confianza con la cual intentan participar en ella. El tener una voz en la discusión implica, entonces, un asunto de poder, legitimidad e identidad (Hernández Zamora, 2009: 15).

Navarro, en cambio, centró su atención en el poco esmero que se le otorga al desarrollo de las habilidades escriturales en los programas de estudio de la universidad; para ello, analizó veinte programas, provenientes de diferentes carreras en humanidades, con el propósito de encontrar las referencias a las actividades de redacción que se solicitaban en dichas asignaturas. El resultado mostró que los trabajos escritos generalmente se ven como un

producto que se entrega con el propósito de evaluar al estudiante, además de que los géneros discursivos carecen casi completamente de precisiones sobre sus requerimientos (Navarro, 2014: 1204-1209).

1.2.5 La redacción en México, ¿qué se ha hecho al respecto?

Aunque ya hemos revisado que las investigaciones sobre la redacción en el entorno hispano están comenzando a proliferar, en nuestro país aún han sido pocos los esfuerzos realizados para analizar las habilidades escriturales de los estudiantes. Los estudios a mayor escala desarrollados hasta el momento son los que elaboró el INEE a nivel nacional en primaria y secundaria. Para ello, se aplicaron tres pruebas que examinaron distintos elementos del aprendizaje de la lengua: español (comprensión de lectura y reflexión sobre la lengua) (Backhoff *et al.*, 2006b), expresión escrita (convencionalidades de la lengua, aspectos gramaticales, estrategias de lenguaje textual) (Backhoff *et al.*, 2006a) y ortografía (donde se realizó una clasificación de 27 tipos de errores diferentes) (Backhoff *et al.*, 2008).

Todos los resultados fueron desfavorables, pues la mayor parte de la población estudiada se colocó en los niveles más bajos: en español, los niveles “por debajo del básico” y “básico” los compone 25% y 56% del total para 3° de primaria (Backhoff *et al.*, 2007: 21), 18% y 50.8% para 6° de primaria, y 32.7% y 38.3% para 3° de secundaria (Backhoff *et al.*, 2006b: 20-23). En expresión escrita, lo mismo ocurrió con los niveles “insuficiente” y “básico”: 43% y 42% para 3° de primaria (Backhoff *et al.*, 2007: 32), 63% y 30.2% para 6° de primaria, y 56% y 38.3% para 3° de secundaria (Backhoff *et al.*, 2006a: 12-13). En el caso de la ortografía, los resultados indicaron que los alumnos cometieron 31 (3° de primaria), 18 (6° de primaria) y 13 (3° de secundaria) errores por cada cien palabras (Backhoff *et al.*, 2008: 109).

En cuanto al nivel universitario, podemos observar que ya se han comenzado a realizar esfuerzos para diagnosticar los problemas que enfrentan los estudiantes, aunque todavía no son abundantes. Entre ellos, podemos mencionar tres estudios elaborados a partir del análisis de textos.

El primero de ellos, realizado por De la Peza, consistió en un análisis lingüístico general aplicado en los escritos de 911 alumnos de nuevo ingreso de la UAM-Xochimilco con el propósito de comprobar sus capacidades de lectoescritura al ingresar al nivel superior. El análisis, efectuado en tres niveles distintos (perceptivo-grafomotor, léxico/ortográfico y sintáctico, y semántico), concluyó que sólo el 10% de los alumnos contó con las habilidades necesarias para desempeñarse correctamente en el nivel universitario (De la Peza *et al.*, 2014: 148).

El segundo, de Castro y Sánchez Camargo, analizó 40 textos académicos argumentativos en alumnos de Letras Modernas; sin embargo, las conclusiones revelaron que los estudiantes elaboraron, en realidad, textos expositivos, ya que se limitaron a resumir las fuentes consultadas en lugar de valorar las ideas para tratar de expresar una voz propia (Castro y Sánchez Camargo, 2013: 492-495).

El último, hecho por Chávez González, analizó la literacidad de los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus resultados, al igual que en los estudios anteriores, detectaron problemas importantes como “limitación en la redacción de ideas concretas, claras y precisas, en el uso y dominio adecuado del léxico, en la producción de ideas completas y complejas, en la construcción de párrafos conformados por una idea principal y varias de apoyo, y en la organización del discurso” (Chávez González, 2015: 43).

Por otra parte, podemos mencionar otros dos estudios que también versan sobre el contexto mexicano, pero fueron elaborados mediante entrevistas. Éstos se efectuaron como parte de un trabajo dirigido por Natale y Stagnaro, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, cuyo propósito fue analizar cómo había incidido la alfabetización académica al aplicar sus ideas en cursos escolares de distintas universidades de América Latina (Natale y Stagnaro, 2017); para el caso de México se contemplaron la Universidad de las Américas, Puebla y la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Los análisis de ambas investigaciones demostraron que, aunque los alumnos vieron positivamente las materias relativas al tema, éstas carecieron de una trascendencia significativa, pues el resto de sus profesores no las vincularon con sus propias asignaturas

ni con el ámbito profesional de sus estudiantes; aunado a ello, los problemas de redacción de los alumnos sólo se resolvieron parcialmente ya que, en el caso del primer estudio, se reveló que éstos concibieron el curso con un carácter remedial y sólo consideraron que corregía los elementos superficiales de la redacción (Sánchez Camargo, 2017: 65); mientras que, en el segundo, el escaso bagaje cultural de los estudiantes afectó su literacidad académica y, con ello, la posibilidad de un mejor aprovechamiento del conocimiento del curso (Castro, 2017: 152).

En síntesis, podemos observar que el estudio de la redacción universitaria es un terreno nuevo en el ámbito hispano, pues las concepciones que había sobre este proceso, hasta hace poco tiempo, eran muy rudimentarias, al basarse en ideas tradicionales que habían simplificado la redacción a tal grado que la única respuesta ofrecida para explicar las deficiencias experimentadas por los alumnos era simplemente su propia responsabilidad durante su aprendizaje previo y, para complementar esta postura, que la única forma de resolverlo era a través de la memorización de la norma.

El nuevo panorama que estas investigaciones han brindado nos permite abordar el tema desde otras perspectivas para replantear cuál es la raíz de los problemas, así como formular la mejor manera de afrontarlos; no obstante, al observar el panorama, notamos que el esfuerzo ha tenido mayor repercusión en otros países, puesto que en el contexto mexicano los estudios apenas comienzan y, en consecuencia, la percepción que existe sobre la problemática aún necesita un cambio sustancial.

Es así que el contexto en el que los alumnos de nuestra licenciatura tratan de enfrentar sus problemas de redacción es más intrincado aún, puesto que, sumado a la carencia de estudios nacionales, encontramos la ausencia de estudios enfocados en estudiantes del área lingüística (la mayoría, hasta ahora, se centra en licenciaturas relacionadas con la educación).

Esperamos, entonces, que este análisis pueda ofrecer un primer diagnóstico que resalte la importancia de comprender los problemas que enfrentan nuestros estudiantes, los estudiosos de la lengua, al escribir, de manera que se pueda trabajar en más investigaciones y en soluciones efectivas para atender esta situación.

1.3 Corpus y metodología

El corpus de esta investigación consta de cien textos argumentativos de estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras: 50% de primer semestre (recolectados a inicios del semestre 2019-1, de la generación 2019) y 50% de octavo (recolectados a fines del semestre 2018-2, de la generación 2015). Dichos trabajos los reunimos mediante una prueba que consistía en elaborar un ensayo de máximo dos cuartillas sobre la clonación, a partir de tres textos (cada uno con posturas diferentes sobre el tema); el material que se les proporcionó consistió en un cuadernillo con los textos (véase Apéndice 1), las hojas de respuesta (véase Apéndice 2) y una hoja en blanco para anotaciones de apoyo¹; el tiempo brindado para escribir el texto fue de dos horas.²

Aunque sabemos que la poca familiaridad de un estudiante de humanidades con un tópico relacionado con el área científica podía repercutir en su producción escrita, lo elegimos así con el propósito de buscar paridad en el tipo de conocimiento de los alumnos de ambos semestres, de manera que este aspecto no supusiera una ventaja para los estudiantes de 8° grado. Por otro lado, es necesario mencionar que, como la argumentación desempeña un papel fundamental en el nivel superior, optamos por solicitar un ensayo frente a otro tipo de textos.

Posteriormente, analizamos los errores presentes en cada prueba a partir de trece factores lingüísticos clasificados en cinco niveles: ortográfico, sintáctico, léxico-semántico, textual y argumentativo. La selección de los factores la realizamos considerando que abarcara de forma general todos los aspectos de la lengua relacionados con la producción escrita.

El criterio de nuestro análisis se fundamentó en la *Ortografía* (2010) y la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) para evaluar los elementos ortográficos, sintácticos y léxico-semánticos; ambas fuentes se complementaron con la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española* (2014) y el manual de Sandro Cohen, *Redacción sin dolor* (2014). Para el resto, nos basamos en el texto de Serafini, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la*

¹ Aunque solamente el 38% de los alumnos de 1° y el 60% de los alumnos de 8° utilizaron esta hoja.

² Cabe aclarar que se consideró este tiempo límite porque en la licenciatura es una práctica común la redacción de textos cortos que deben escribirse durante el tiempo de una clase (de 2 a 3 horas).

escritura (1989), y el libro de Björk y Blomstrand, *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir* (2007).

Es importante recalcar que en esta investigación pretendíamos revisar los textos a partir de la detección de los aspectos que entorpecen la transmisión adecuada del mensaje en un texto argumentativo, en lugar de reducir el análisis a ajustar los escritos a un conjunto de reglas rígidas, como se ha hecho tradicionalmente. Aun así, los factores del nivel ortográfico (especialmente la acentuación y la ortografía de palabras) tuvieron que apoyarse de esta postura, ya que en ellos la posibilidad de refutar la norma es casi imposible en la mayoría de los casos, pues son pautas que permiten la uniformidad de la lengua.

Finalmente, con los datos obtenidos elaboramos dos tipos de análisis: uno cuantitativo, en el que registramos tanto la frecuencia de error según el número de textos que lo presentaron, como el conteo total de errores³ (ambos en cada grado académico), y uno cualitativo, en el cual clasificamos los tipos de errores más comunes en cada factor y presentamos ejemplos prototípicos de cada uno con fragmentos de los textos (los cuales transcribimos exactamente como sus autores los redactaron).⁴ A partir de estos resultados, contrastamos ambos grados educativos para determinar los problemas compartidos y los problemas específicos de alguno de ellos.

1.4 Objetivo

El objetivo de la investigación es describir las características lingüísticas de la redacción argumentativa en estudiantes de la carrera en Lengua y Literaturas Hispánicas en alumnos del primer y último semestres. De esta manera podremos ofrecer un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de las principales deficiencias que presentan los alumnos de esta carrera en diferentes aspectos de la redacción; además, al contrastar los resultados de

³ El conteo de errores no se realizó en todos los casos, ya que algunos factores requerían de un análisis global que sólo permitía contar la frecuencia por número de pruebas.

⁴ Los fragmentos que se citen a lo largo de la tesis constarán de una etiqueta formada por dos elementos. El primero será una letra que indique el nivel educativo: la “A” se utilizará para los alumnos de 8° semestre y la “B” para los alumnos de 1°; el segundo consistirá en un número del 1 al 100 que señale qué texto del corpus se utilizó.

ambos grados educativos, podremos observar qué cambios existen entre ellos y qué tan distanciadas están sus habilidades de escritura.

Esperamos que los resultados también permitan brindar un precedente desde el cual se comprenda qué aspectos de la redacción necesitan atención en los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, de manera que se puedan diseñar estrategias para corregir esta situación, puesto que la propia carrera reconoce la importancia de la buena redacción en su campo: a nivel estudiantil, solicita la buena expresión escrita como una característica del aspirante (Dirección General de Orientación y Atención Educativa, UNAM: 2018) y establece, como requisito obligatorio, la acreditación de un taller de redacción y comprensión de textos antes de la inscripción a 5° semestre (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM: 2019); a nivel profesional, espera que el egresado se pueda desempeñar en el mundo editorial, la difusión cultural, corrección de estilo, análisis e interpretación de textos, medios de comunicación y docencia en lengua y literatura, aspectos donde la escritura desempeña un papel fundamental (Dirección General de Orientación y Atención Educativa, UNAM: 2018 y Facultad de Filosofía y Letras, UNAM: 2019).

1.5 Hipótesis

El nivel educativo influye en el dominio de la escritura; sin embargo, dicha afirmación no excluye que los alumnos presenten deficiencias al redactar que la licenciatura no consigue resolver completamente. Por lo tanto, esta investigación pretende demostrar que, si bien existe un mayor dominio de la lengua en los estudiantes del último semestre de la carrera, dicha mejora no es completamente eficaz para erradicar todos los problemas que presentan a lo largo de sus estudios en el ámbito de la redacción, lo cual hace imprescindible la elaboración de un informe sobre las características escriturales de los estudiantes para conocer y atender sus principales deficiencias.

1.6 Estructura de la tesis

Además de este primer capítulo, la tesis consta de un segundo apartado en el cual mostramos el análisis de los trece factores realizado en los textos. En primer lugar, nos enfocamos en los elementos normativos de la lengua mediante el nivel ortográfico, en el cual estudiamos la acentuación (2.1.1), la ortografía de palabras (2.1.2) (es decir, la que determina las grafías correctas de la palabra) y la puntuación (2.1.3), este último revisado, no sólo desde la aplicación de reglas, sino desde la claridad que ofrecen los signos para transmitir las ideas.

Después examinamos el nivel sintáctico a partir de dos factores: la concordancia gramatical (2.2.1) (también estudiada desde un aspecto normativo) y la complejidad sintáctica (2.2.2), es decir, la variedad de construcciones oracionales complejas que emplearon los alumnos.

En tercer lugar, estudiamos el aspecto léxico-semántico. En este criterio consideramos tanto los elementos formales como el significado que las palabras tenían dentro de su contexto. De esta manera, el primero de los factores que examinamos fue el léxico (2.3.1), en el cual observamos la precisión con que los alumnos utilizaban el vocabulario para expresar sus ideas. Por otra parte, consideramos importante estudiar por separado el gerundio (2.3.2), pues comúnmente se le concibe como uno de los elementos más problemáticos en la redacción.

Los últimos dos elementos estudiados en esta categoría fueron la cohesión (2.3.3) y la coherencia (2.3.4), las cuales se centran en el significado de las ideas transmitidas: la primera, al ocuparse de los componentes internos que conectan los párrafos, y la segunda, por el seguimiento que hace del hilo argumental del escrito.

En cuarto lugar, revisamos la estructura global del texto. En esta parte analizamos la construcción de los párrafos (2.4.1) para determinar qué tan adecuada había sido la segmentación del texto; asimismo, buscamos la presencia de una introducción (2.4.2) y una conclusión (2.4.3) para determinar si los trabajos de los alumnos contenían un inicio y un cierre, elementos estructurales esenciales de cualquier escrito.

Para terminar el capítulo, en una categoría única, abordamos la argumentación (2.5), en la cual consideramos que se cumpliera adecuadamente con la presencia de una tesis y con un cuerpo argumental que sustentara dicha postura de manera pertinente.

A partir de las observaciones encontradas a lo largo del análisis, realizamos un tercer capítulo con el balance general, en el que se resumen las características de la redacción de los estudiantes (positivas y negativas) de cada grado de estudios (3.1 y 3.2), seguido de un contraste entre ambos resultados (3.3) para observar qué propiedades cambian y cuáles son compartidas entre los alumnos de primer y octavo semestres.

En el último capítulo, presentamos las conclusiones, donde exponemos cuál es el estado de la redacción universitaria en los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de nuestra facultad, reflexionamos sobre sus posibles causas y sugerimos algunas recomendaciones para afrontar el problema.

Cerramos con la bibliografía y con cuatro anexos: los primeros dos constituyen el material utilizado para recolectar el corpus de la investigación, es decir, los tres textos sobre clonación que se brindaron como referencia (Apéndice 1) y las hojas de respuesta para escribir el ensayo (Apéndice 2); los dos últimos presentan casos ejemplares en ambos grados educativos, tanto de textos que demostraron una buena redacción (Apéndice 3), como de aquellos que ostentaron las mayores deficiencias (Apéndice 4).

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS

2.1 Ortografía

2.1.1 Acentuación

En este apartado analizamos la presencia de errores de acentuación, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por acentuación entendemos el uso correcto de la tilde para marcar la sílaba tónica de las palabras, de acuerdo a las normas del español, el uso de acento diacrítico y el de los hiatos vocálicos. Por ejemplo: *llegaré* tarde (palabra aguda terminada en vocal); *¿dónde* estás? vs. la casa *donde* crecí (acento diacrítico); *interactúa* con la gente (acento en hiato vocálico).

Cabe aclarar que no consideramos como error la ausencia de tilde en pronombres demostrativos (*este, esta, estos, estas*) y en el adverbio *solo*, ya que, según la *Ortografía*, su uso es potestativo (RAE-ASALE, 2010: §3.4.3.3, pp. 269-270).

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 1 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores de acentuación.

Cuadro 1
Presencia vs. ausencia de errores de acentuación

	Presencia	Ausencia
1°	84% (42/50)	16% (8/50)
8°	60% (30/50)	40% (20/50)
Total	72% (72/100)	28% (28/100)

En el cuadro 1 observamos 72% de presencia de errores de acentuación en el corpus total, mientras que sólo hay 28% de ausencia. Este resultado nos indica que, aproximadamente,

sólo 3 de cada 10 estudiantes demostraron tener dominio de las reglas de acentuación del español.

Al comparar ambos grados, encontramos un total de 84% de errores de acentuación en alumnos de 1°, frente a 60% de los de 8°. Los resultados indican que el factor a analizar es un problema significativo para ambos grupos pues, por una parte, de la totalidad de alumnos de nuevo ingreso sólo un 16% comienza la carrera sin problemas de acentuación, mientras que los alumnos de último semestre, aún después de cuatro años de la licenciatura, no han mostrado un progreso importante en la disminución de este tipo de error, ya que sólo un 40% elaboró textos sin errores acentuales.

En el cuadro 1 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 1 bis
Cantidad de errores de acentuación

1°	8°
79% (469/595)	21% (126/595)

A pesar de lo anterior, al observar el cuadro 1 bis, notamos que, en realidad, sí existe una mejora evidente en quienes terminan sus estudios universitarios, puesto que los errores ortográficos cometidos en 8° semestre sólo representan el 21% del total de los casos documentados; el 79% restante pertenece al grupo de nuevo ingreso. Esto quiere decir que, si bien podríamos pensar que no existe un cambio importante en la corrección del error al considerar sólo el número de individuos, la cantidad de incidencias demuestra lo contrario. En otras palabras, el promedio en estudiantes de primer ingreso es de 9.4 errores por persona; frente a los de 8°, quienes presentan 2.5 errores.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos cinco tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) omisión de acento en palabras esdrújulas, b) uso incorrecto de acento diacrítico, c) omisión de acento en palabras agudas, d) acentuación incorrecta de palabras graves, e) omisión de acento en hiatos vocálicos.

- (1) a. se puede brindar una fuente de **celulas** madre embrionarias [A-15]
Y por **ultimo** religiosamente Dios es el **unico** ser que podría determinar [...] [B-52]
- b. porque no se sabe **cuales** son las reales intenciones [...] [A-22]
Personas que sólo buscan causar un impacto negativo en las personas que desconocen el tema, hablan **cómo** si realmente estuvieran informados [B-56]
Es gracias a **ésta** gran desinformación [B-56]
- c. Cuestiones como [...] si los humanos clonados no **presentaran** discapacidades [A-10].
y la ética de este nuevo conocimiento que se **esta** gestando [B-53]
ha abierto las posibilidades en **cuestion** de regeneración [A-49]
- d. **dejémos** a un lado lo moral [A-10]
como veo la **trayectoria** de este hecho [B-58]
- e. Permiten la producción de **proteinas** humanas [A-15]
de algo que aún **continua** siendo parte del imaginario [A-2]

En (1a) podemos notar que falta el acento de las tres palabras esdrújulas marcadas (**celulas*, **ultimo*, **unico*), el cual es obligatorio en todos los casos (RAE-ASALE, 2010: §3.4.1.2.3, p. 232); incluso, en el segundo fragmento, extraído de B-52, encontramos dos veces este error en la misma oración (**ultimo* y **unico*), lo cual destaca la frecuencia de este problema.

En (1b) observamos tres errores distintos del uso de acento diacrítico. En el primero hay una omisión de la tilde para un pronombre interrogativo en una estructura interrogativa indirecta (**cuales* son las reales intenciones) (RAE-ASALE, 2010: §3.4.3.2.1.1, p. 249), lo que contrasta con el segundo ejemplo donde, al contrario, marcan gráficamente la acentuación aunque no corresponda, por tratarse de un nexos circunstancial de modo (hablan **como* si realmente supieran) (RAE-ASALE, 2010: §3.4.3.2.2.1, p. 252). En el último caso, encontramos una tilde incorrecta, la cual acentúa un adjetivo demostrativo (**ésta* gran desinformación) cuando son los pronombres los que podrían tener esta marca (RAE-ASALE, 2010: §3.4.3.3, p. 269).

En (1c) encontramos la omisión en palabras agudas, principalmente, en verbos conjugados, como lo son los dos primeros ejemplos (**presentaran*, verbo en futuro, y **esta*, verbo en presente); asimismo, este fenómeno también se registra en sustantivos agudos, como se

presenta en el último caso (**cuestion*), que debería llevar tilde por terminar en *n* (RAE-ASALE, 2010: §3.4.1.2.1, p. 231).

En (1d) vemos que los problemas de acentuación en palabras graves se concentran principalmente en la colocación incorrecta de la tilde; por ejemplo, en el primer caso (**dejémos*) se acentúa la palabra a pesar de no corresponder con la norma establecida (que termine en un grafema consonántico distinto de *n* o *s*) (RAE-ASALE, 2010: §3.4.1.2.2, p. 232); mientras que en el segundo (**trayectoria*), la tilde se coloca en el lugar incorrecto, pues la sílaba tónica en realidad es la penúltima, no la última.

En (1e) observamos palabras que contienen una vocal débil junto a una fuerte (**proteínas*, **continua*), lo que daría lugar a un diptongo (*ei* y *ua*, respectivamente); sin embargo, debido a que la vocal tónica en ambos casos es la débil, ésta debería acentuarse para marcar un hiato, marca ausente en estos ejemplos (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.3.2, p. 238).

El análisis de los casos sugiere que, contrario a lo esperado, la generalización de la regla en la acentuación de palabras esdrújulas propicia su omisión, probablemente, porque consideran innecesario destacar la sílaba tónica de un tipo de palabra cuya pronunciación identifican claramente, aunque con ello ignoren que su texto será leído por otras personas, es decir, no sólo ellos necesitan reconocer la acentuación en sus textos. Por su parte, la equivocación constante en el acento diacrítico nos muestra que los estudiantes no conocen su uso correcto y lo confunden al redactar.

El resto de factores indica una falta de regularidad en el uso de las reglas de acentuación, ya sea por descuido y falta de rigurosidad gramatical, o por ignorancia de las normas.

Al analizar la acentuación en los textos recopilados, podemos destacar que el número de estudiantes que presentan problemas es elevado para ambos niveles de escolaridad, puesto que el 72% de la población objeto de estudio se equivoca en este elemento; no obstante, al hacer un análisis cuantitativo de la cantidad de errores, notamos que éstos disminuyen significativamente en los alumnos de último semestre, por lo que podríamos afirmar que sí existe una mejora en la acentuación al terminar la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas; aunque también hay que resaltar que el número de errores que cometen sigue siendo elevado (126/595).

Por otro lado, las fallas más comunes son principalmente la omisión de acento para palabras esdrújulas y agudas (esta última, especialmente, en verbos conjugados), así como el uso del acento diacrítico. También debemos resaltar que, para ambos niveles de escolaridad, la presencia de todos los tipos de errores es común, es decir, no existe uno que sea característico de alguno de los grupos.

En conclusión, el uso de acentos constituye un factor problemático incluso para los futuros especialistas de la lengua; tal parece que a lo largo de sus estudios no logran solucionarlo efectivamente, pues encontramos una suma importante de errores de este tipo en los alumnos que recién comienzan a estudiar una licenciatura, situación que no se erradica completamente al egresar. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de crear cursos de redacción que aborden, incluso, los aspectos básicos de la escritura, pues podemos notar que éstos no son dominados plenamente después de la formación académica de estos estudiantes; en este sentido, es importante que los alumnos conozcan qué recursos tiene a su alcance para afrontar esta situación, por ejemplo, la consulta de manuales de redacción o de la *Ortografía* (Cassany, 1987: p. 111).

Asimismo, para comprender la importancia de la ortografía al escribir, es necesario enfatizar la importancia de pensar las convenciones ortográficas como una forma de eliminar ambigüedades para garantizar la significatividad del texto (Dimángano y Delgrosso, 2016: p. 3; Morales y Hernández, 2004: p. 152; Backhoff, 2008: p. 14), puesto que la sistematicidad de algunos errores indica falta de interés por utilizar la norma.

2.1.2 Ortografía

En este apartado analizamos la presencia de errores de ortografía, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por ortografía entendemos el uso correcto de las grafías y las mayúsculas, así como la segmentación adecuada de las palabras. Por ejemplo: la *descendencia* real vs. la **desendencia* real; síndrome de *Down* vs. síndrome de **down*; *se te* quemó la comida vs. **sete* quemó la comida.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 2 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores ortográficos.

Cuadro 2
Presencia vs. ausencia de errores de ortografía

	Presencia	Ausencia
1°	84% (42/50)	16% (8/50)
8°	66% (33/50)	34% (17/50)
Total	75% (75/100)	25% (25/100)

En el cuadro 2 encontramos que, del total de pruebas, 75% presentan errores de ortografía, frente al 25% de ausencia; esto significa que sólo 1 de cada 4 alumnos elaboraron un texto sin algún tipo de equivocación.

Al contrastar ambos grados, hallamos 84% de errores de ortografía en alumnos de 1°, frente al 66% en los de 8°; es decir, los datos nos indican que la ortografía constituye un problema significativo para los estudiantes de ambos niveles de escolaridad, puesto que en ambos el índice de error en el número de pruebas supera el 50%.

Sólo el 16% de los estudiantes de nuevo ingreso redactaron sin errores ortográficos, al igual que el 34% de los de último semestre. Este último dato nos muestra que apenas una tercera parte de los alumnos que egresaron tuvieron textos sin equivocaciones de este tipo, lo cual conduce a pensar que el progreso obtenido al finalizar sus estudios fue insuficiente.

En el cuadro 2 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 2 bis
Cantidad de errores de ortografía

1°	8°
72% (194/270)	28% (76/270)

A pesar de lo anterior, si observamos el cuadro 2 bis, encontramos una diferencia importante entre ambos grupos, ya que el 72% de los errores contados pertenece a los alumnos de 1°, mientras que el 28% restante, a los de 8°. Por tal motivo, si bien hay un

porcentaje elevado de egresados que cometen errores ortográficos, el número de equivocaciones es notablemente inferior al de quienes apenas ingresan a la licenciatura: 3.9 errores por persona para 1° contra 1.5 errores por persona en promedio para 8°.

Pasemos ahora al análisis cualitativo de los casos. Registramos ocho tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) grafía incorrecta, b) omisión de grafías, c) uso incorrecto de mayúsculas, d) hipersegmentación de palabras, e) hiposegmentación de palabras, f) adición de grafías, g) inversión de grafías, h) segmentación silábica incorrecta (al terminar de escribir una palabra en el renglón siguiente). Cabe aclarar que hubo documentación de casos en ambos niveles de escolaridad para cada uno de los tipos de errores; sin embargo, en (e), (f) y (g), la mayoría de ellos correspondió a los alumnos de primer semestre.

- (2)
- a. ¿Se está **precenciando** un nuevo paradigma [A-5]
son buenos en tanto produzcan **veneficios** para el ser humano [...] [A-25]
implica debates que no siempre terminen de manera **armoniosa** [B-74]
 - b. Los desequilibrios que causaría en la naturaleza si se llega a perfeccionar son **inegables** [A-23]
[...] muchas veces llenos de una necesidad de permanencia o **trasendencia** [A-2]
en segundo lugar las sugerencias de inmortalidad o de **egenesia** [...] [A-15]
hacer nacer a otras especies animales para **qe** vivan con tumores [A-11]
 - c. para estudiar enfermedades genéticas: Alzheimer, **parkinson** etc. [A-15].
[...] como lo establece la **Novela** de Frankenstein [B-77]
y crear proteínas humanas difíciles de obtener, **Sin** embargo [...] [B-54]
 - d. Este punto es muy importante analizarlo. **Por que** de que serviría crear “vida” [...] [B-57]
En **contra parte**, poner información genética [A-14]
controlar el propio curso **de el** acto de la vida [A-20]
 - e. Pero **sobretudo** debe permanecer el estricto control de clonación [A-27]
una construcción histórica y social **quese** define en función de valores [B-5]
de igual manera no **sea** devatido que parara con la identidad [B-53]
 - f. ¿Esos resultados, en caso de ser fallidos, serían **deshechados**, conservados, con o sin calidad de vida [A-19]
este avance científico no está **excento** de contras [B-62]
la ley **debee** establecer procedimientos [A-35]
 - g. Considero que la mejor **desición** en cuanto a la clonación [...] [B-71]
Ante las muchas posibilidades que pueden **descrubirse** [A-35]
 - h. Sabiendo que **nu-** / **estras** celulas [B-84]
la idea de querer mejorar la **condici-** / **ón** de vida de las personas [B-89]

En (2a) encontramos el uso de grafías incorrectas, ya sea por la confusión fonética que algunas pueden generar por tener ambas un mismo sonido, como lo ejemplifican el caso de la palabra **precenciando*, en la que *s* y *c* se confunden debido al seseo de nuestra variante dialectal (RAE-ASALE, 2010: §6.2.2.8.2, p. 129); o bien, en **veneficios*, donde las grafías *b* y *v* carecen de una diferenciación fonética y la explicación de su forma correcta, en este caso, sólo puede encontrarse en criterios etimológicos, pues el sustantivo se compone de la raíz latina *ben-*, procedente de la palabra *bien* (RAE-ASALE, 2010: §6.2.2.1.1, p. 96).

De igual manera, este tipo de error también sucede cuando la grafía utilizada no corresponde con el sonido esperado simplemente por un descuido, creando así una palabra inexistente (**armoniona*, en lugar de *armoniosa*).

En (2b) vemos la omisión de grafías debido, por una parte, a que las palabras exhiben una complejidad ortográfica mayor a la fonológica, como es el caso de la doble *n* de *innegable* o la *sc* de *trascendencia* (generados por la unión de dos fonemas iguales provenientes de dos elementos diferentes del proceso de derivación léxica) (RAE-ASALE, 2010: §6.5.2.1.3, p. 177), lo cual provoca que en la pronunciación sólo se escuche un sonido aunque se deban escribir dos letras.

Por otra parte, la omisión también ocurre por descuidos en la redacción, como sucede con **egenesia*, en la que se omite la *u* del diptongo *eu*, o con **qe*, ejemplo en el que se suprime una *u* muda que forma parte del dígrafo *qu* (RAE-ASALE, 2010: §6.2.2.4, p. 110).

En (2c) notamos tres usos incorrectos de mayúsculas: el primero de ellos (**parkinson*) denota la falta de mayúscula en nombres propios, en este caso, del descubridor de una enfermedad (RAE-ASALE, 2010: §4.2.4.9.10, p. 501); en el segundo (*Novela*), el error estriba en emplear mayúscula en sustantivos comunes a mitad de la oración (RAE-ASALE, 2010: §4, p. 449); por último, en el tercero (*Sin*), se denota su uso indiscriminado sin considerar los signos de puntuación (RAE-ASALE, 2010: §4.1.1, p. 450), en este caso, al colocarla en una palabra que se encuentra después de una coma y no de un punto.

En (2d) observamos la hipersegmentación de palabras, es decir, su separación errónea. En este fenómeno, hallamos en el primer ejemplo la confusión entre el nexos causal *porque* y el compuesto formado por la preposición *por* y el pronombre interrogativo *qué* (RAE-

ASALE, 2010: §2.4.2.1.5, pp. 559-560). De igual manera, este problema también es recurrente con palabras compuestas, como en **contra parte*, donde se separan sus dos componentes: la preposición *contra* y el sustantivo *parte*. En el tercer ejemplo, observamos el problema de separar la amalgama gráfica *del*, cuando su uso es obligatorio (RAE-ASALE, 2010: §2.5, p. 563).

En (2e), en cambio, obtuvimos la hiposegmentación o la falta de separación entre dos palabras distintas. El primer ejemplo nos muestra una confusión al utilizar el sustantivo *sobretudo* en lugar de la locución adverbial *sobre todo* (RAE-ASALE, 2005). En el segundo, la unión sucede entre el pronombre relativo *que* y el pronombre *se*, sin motivo aparente más que el de un descuido. Finalmente, en el último ejemplo (*sea devatido*) resalta no sólo la hiposegmentación del pronombre *se* con el verbo *ha*, sino que en dicha falla observamos problemas en la construcción de tiempos compuestos con el verbo *haber*, por el parecido fonológico que tiene su conjugación en tercera persona del singular con la del verbo *ser* en presente subjuntivo (*sea*) (RAE-ASALE, 2005).

En (2f) observamos la adición de grafías a las palabras. En el primer caso (**deshechados*) se agrega una *h* epentética, posiblemente al confundir el verbo *echar*, del cual se deriva este ejemplo, con el participio del verbo *hacer* (*hecho*) (RAE-ASALE, 2005). Por otro lado, al contrario de lo que sucede con los ejemplos en (2b), podríamos considerar que para el caso de **excento* existe una idea errónea de complejidad ortográfica, tal vez pensada por analogía con palabras que sí la presentan a causa del doble fonema que representa la *x* en varios contextos (RAE-ASALE, 2010: §6.3.2.1, p. 153), lo cual ocasiona una hipercorrección al agregar la *c*. Para el último ejemplo (**debee*), podríamos pensar que un descuido en la redacción ocasiona la *e* paragógica en este verbo.

En (2g) descubrimos un caso poco frecuente en comparación al resto: la metátesis o inversión de grafías. Destaca en alumnos de 1º el intercambio de *s* y *c* como ocurre en el primer ejemplo (**desición* en lugar de *decisión*), propiciado por una falta de distinción fonológica debida al seseo de nuestra variante dialectal (RAE-ASALE, 2010: §6.2.2.8.2, p. 129). En cambio, la única aparición de este tipo de error en 8º fue en **describirse*, donde una de las *r* cambió su posición de la tercera a la segunda sílaba.

Finalmente, en (2h) encontramos casos de división silábica errónea, un tipo de error que sólo se encontró en pruebas en las que los alumnos comenzaban a escribir una palabra al final de un renglón y la terminaban de escribir en el siguiente. Los casos de este fenómeno sólo ocurrieron en la segmentación de diptongos, probablemente por desconocer cómo se combinan las vocales para formarlos y el carácter que adquieren de construir una sola sílaba (RAE-ASALE, 2010: §2.2.2.1, p. 197), como ocurre con *ue* de la palabra *nuestras* y con *ió*, de *condición*.

El análisis de los tipos de errores mencionados sugiere que, en este factor, las equivocaciones se deben a la falta de claridad sobre cómo escribir correctamente, es decir, que los estudiantes ignoran cómo escribir palabras que presentan alguna dificultad, como las que tienen un fonema asociado a más de una grafía, las que tienen letras dobles para un mismo sonido o algunos grupos de palabras cuyo significado cambia si se escriben separadas o como una sola. Contrario a lo que opina Gómez al mencionar que “la ortografía española es fácil y muy fonética” (Gómez, 2005: p. 131), observamos que, si bien hay una gran correspondencia entre grafías y fonemas en nuestra lengua, esto no implica que los hablantes carezcan de problemas para escribir adecuadamente las palabras, ya sea por la falta de pautas para comprender qué grafías utilizarse en ciertos contextos, o incluso, por dificultades de carácter dialectal, como las generadas por el seseo en Hispanoamérica. Tal situación conlleva a que el uso de grafías mal empleadas, la omisión y la hipersegmentación sean los elementos más frecuentes para ambos grupos de estudio.

Por otra parte, se observa en varios casos, cuyo error no puede atribuirse a una falla justificada por una complejidad ortográfica elevada, que existe poca rigurosidad en la redacción, es decir, que los estudiantes no revisan sus textos para corregir algún error causado por descuido, o bien, utilizan las reglas ortográficas con laxitud; lo cual conlleva, por ejemplo, el uso injustificado de mayúsculas (especialmente en alumnos de 1º) o la adición u omisión de grafías en palabras que no representan casos usualmente complicados.

Además, podemos resaltar que las equivocaciones en hiposegmentación, adición e inversión son casi exclusivos de alumnos de nuevo ingreso, lo cual muestra que no sólo presentan mayor índice cuantitativo de fallos, sino también cualitativo.

El conjunto de pruebas recopiladas nos muestra que una alta cantidad de alumnos se equivoca en este factor sin importar el nivel de escolaridad, pues éstos conforman 75% del total de la población estudiada; sin embargo, tras un análisis cuantitativo del número de errores, encontramos una disminución significativa en alumnos del último semestre, ya que éstos cometen poco menos de la cuarta parte de la totalidad de errores; además, también notamos una disminución significativa en los tipos de errores presentes en este nivel de escolaridad (tres de los fenómenos encontrados son casi inexistentes). Por lo tanto, se puede concluir que existe un progreso ortográfico importante para los estudiantes de esta licenciatura; de igual manera, acorde con lo planteado anteriormente, es probable que exista un mayor cuidado en la redacción en alumnos de 8° semestre, tanto en el proceso como en la revisión posterior, de tal forma que la presencia o ausencia arbitraria de grafías también se reduce.

Es importante mencionar que, si bien la ortografía se basa muchas veces en convenciones que no tienen una explicación lógica, y por ello, puede ser arbitraria, el cuidado de este aspecto resulta útil porque permite mantener una unidad en la lengua, la cual favorece la comprensión del mensaje al reducir ambigüedades (Calsamiglia y Tusón, 1999: pp. 91-92).

En conclusión, la ortografía constituye un factor problemático para los estudiantes, sin importar el grado de escolaridad. Esto nos hace suponer que no sólo existe un problema en el dominio ortográfico de las palabras, que ocasiona confusiones en la variabilidad de grafías que se asocian a un sólo sonido o en el empleo de grafías dobles o mudas; sino que también los alumnos cuidan poco los procesos de redacción y revisión en sus textos, lo que conduce a que pasen por alto algunas de sus fallas. Por lo anterior, consideramos importante que se impulse el uso de habilidades, como la memoria visual, para identificar la correcta escritura de las palabras mediante la propia experiencia (al observar varias formas de escribir una palabra para determinar cuál “se ve mejor”) o la consulta de textos como la *Ortografía* para despejar dudas que no se puedan resolver de forma autónoma (Cassany, 1987: pp. 100-111).

De igual manera, es fundamental generar conciencia sobre la corrección posterior a la escritura para prevenir equivocaciones; así como se debe impulsar la identificación de las

dificultades ortográficas personales para encontrar formas de resolverlas adecuadamente (Gómez, 2005: p. 137).

2.1.3 Puntuación

En este apartado analizamos la presencia de errores de puntuación, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Para el análisis de este factor, consideramos la presencia y el uso correcto de los signos de puntuación según lo establecido por la *Ortografía* (RAE-ASALE 2010). Por ejemplo: *Para hacer el pastel, tengo que comprar leche, huevos y azúcar* vs. **Para hacer el pastel: tengo que comprar leche; huevos y azúcar*. En este caso, se contrasta el uso correcto de los signos de puntuación: el primer signo indica que se antepone la oración final a la oración principal de la que depende (RAE-ASALE 2010: §3.4.2.2.4.3, p. 335), mientras que el segundo separa los elementos de una enumeración o construcción copulativa (RAE-ASALE 2010: §3.4.2.2.3.1, p. 320); por tal motivo, el uso de las comas en la primera oración compleja es correcto, ya que los dos puntos y el punto y coma de la segunda no se utilizan para dichas funciones. Otro caso sería *Con respecto a la casa, ¿qué debo hacer para comprarla?* vs. **Con respecto a la casa Ø qué debo hacer para comprarla Ø*. En este ejemplo, se contrasta la presencia y ausencia de signos de puntuación. Al omitirlos en el segundo caso, la oración interrogativa directa queda oculta, pues carece de los signos de interrogación que la delimiten (RAE-ASALE 2010: §3.4.9.1, p. 388) y de la coma que la separe de la oración declarativa inicial, la cual funciona como una expresión de valor introductorio (RAE-ASALE 2010: §3.4.2.2.2.5, p. 319).

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 3 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores de puntuación.

Cuadro 3
Presencia vs. ausencia de errores de puntuación

	Presencia	Ausencia
1°	98% (49/50)	2% (1/50)
8°	96% (48/50)	4% (2/50)
Total	97% (97/100)	3% (3/100)

En el cuadro 3 advertimos que el porcentaje total de presencia de error en las pruebas corresponde al 97%, frente al 3% de ausencia. Para cada grado de escolaridad el resultado es similar: 98% de errores de puntuación en alumnos de 1° y 96% en alumnos de 8°.

Por lo tanto, los datos indican que este factor, además de representar un problema significativo para los alumnos de licenciatura, carece de una solución efectiva a lo largo de los estudios universitarios, pues los alumnos de último semestre demuestran una disminución insignificante del error (sólo 2%).

En el cuadro 3 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 3 bis
Cantidad de errores de puntuación

1°	8°
62% (472/763)	38% (291/763)

Al analizar este cuadro encontramos que, a pesar de lo que indican los datos anteriores, el número de errores documentados en cada grado escolar sí presenta diferencias, pues, mientras los alumnos de primer semestre poseen el 62% del total de errores registrados, los de octavo tienen el 38%.

Podemos pensar, entonces, que existe una mejoría de los alumnos, en términos cuantitativos, en el uso de puntuación al llegar al último semestre de la carrera; no obstante, dicho resultado aún evidencia que el problema permanece sin una solución efectiva, ya que dicho grupo de alumnos todavía mantiene poco más de un tercio de la cantidad total de equivocaciones. De hecho, el promedio de errores por persona se mantiene elevado sin importar el nivel de escolaridad: 9.4 errores en alumnos de 1° y 5.8 en los de 8°.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos diez tipos de errores, los cuales enlistamos en el orden de frecuencia documentado de acuerdo al contexto en el que aparecieron: a) separación de marcadores discursivos, b) jerarquización de ideas, c) oración compleja, d) comas parentéticas, e) oración simple, f) oración coordinada, g) elementos periféricos a la oración, h) uso de signos dobles, i) signos de interrogación, j) enumeración.

- (3) a. los estudios incrementarían el conocimiento para beneficio de la humanidad, *por ejemplo* Ø en la medicina regenerativa [...] [A-6]
En mi opinión Ø los pro y contras de esta practica son variados [...] [B-87]
- b. Se entraría en un clasismo y división de castas como nunca se habría visto, *se interrumpiría la variedad, no solo en el hombre, sino en muchas de las especies animales* [A-28]
 En el cual a los embriones clonados seles administra ADN alterado para el estudio de estos en condiciones establecidas por los investigadores para determinar tratamientos a estas en el ser humano, *los biorreactores que son animales que en su etapa embrional se les altera genéticamente* [...] [B-87]
- c. Considero que toda opinión es válida no importando jerarquía de conocimiento, *porque el tema atañe a cada persona* [A-31]
 Si se quieren seguir desarrollando tratamientos para la salud humana Ø deberían buscarse otros mecanismos [A-11]
Si bien, la clonación comenzó como una meta para salvar vidas [...] [A-22]
- d. se debe considerar todo e incluso los derechos humanos Ø *que son importantes para el desarrollo de esta investigación sobre la clonación de seres humanos* [A-7]
 Existen posturas que defienden prácticas como la clonación debido a que, *como aseguran*; generará beneficios para el ser humano [A-9]
- e. *La posibilidad de clonar seres vivos*, ha llevado a debates internacionales, éticos y científicos [A-4]
 La clonación ha visto sus trabas, *pór razones humanitarias y biológicas* [B-82]
- f. pues no sólo reta las habilidades y los saberes científicos Ø sino que también se impone una barrera de carácter moral y ético [A-43]
 Cuando hay aproximadamente 150 células que pueden proveer células madres para el tratamiento de enfermedades como ataques al corazón, espinas dorsales cercenadas Ø y permiten la producción de nuevo tejido muscular [A-40]
 Por un lado la clonación representa problemas éticos Ø pero ha ayudado a investigar más sobre enfermedades [A-27]
- g. eso sin mencionar los usos que el ser humano puede realizar con fines personales y Ø por supuesto Ø atentar contra la propia naturaleza [A-45]
 un deceo que se cuestiona si le dices “María Ø has tenido una buena y linda vida [...] [B-84]

- h. se han visto obligados a discutir este tema desde distintas perspectivas como: *la científica, la religiosa, la filosófica y, por supuesto, desde su dimensión ética* [A-9]
Así como también se toma el tema de: *la experiencia* [B-80]
- i. Sin embargo, Ø a qué costo se paga esta puerta de inmortalidad Ø [A-46]
En el artículo 11 de la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, se expone que “la clonación humana es contraria a la dignidad humana Ø [A-14]
- j. entonces vemos obras llenas de esta idea de la perfecta curación del cancer, la regeneración de miembros. La modificación genética para crear seres a nuestro gusto. Y no está mal [...] [A-2]
Como el siglo de la experimentación científica; nuclear, biológica y humana [B-99]

En (3a) vemos el uso incorrecto de signos de puntuación para separar los marcadores discursivos del resto de la oración, los cuales necesitan aislarse porque no componen un grupo sintáctico con el segmento oracional en el que se insertan (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.5, p. 343). En este tipo de casos, la ausencia total o parcial de signos fue el error más común, como sucede en el primer caso, donde el marcador *por ejemplo*, al encontrarse en medio de la oración, debe separarse por comas al inicio y al final; sin embargo, sólo está presente la primera de ellas. Por otro lado, en el segundo caso, debería escribirse una coma después del marcador discursivo *en mi opinión*, pero ésta se ha omitido.

Debido a la abundancia en la documentación de errores de este tipo, podemos pensar que los estudiantes desconocen la relación que guardan los marcadores discursivos con respecto a la oración (su independencia sintáctica y su libertad posicional) (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.5, p. 343), por lo cual ignoran que deben separarse con signos de puntuación; asimismo, puede influir en la equivocación que homologuen su uso al de los demás nexos (como los que introducen oraciones complejas), los cuales sí forman parte de una oración y, por ello, no necesitan de la separación usada en los marcadores discursivos.

En (3b) presentamos los errores de puntuación al jerarquizar ideas de manera incorrecta. Este tipo de equivocaciones tuvo lugar cuando se separaba con comas dos oraciones con ideas distintas, fenómeno conocido como *encabalgamiento* (Cohen, 2014: p. 29), y que, en algunos casos, contenían otros signos de puntuación en ellas, lo cual generaba un texto confuso al carecer de una organización que las diferenciara claramente. Tal situación

ocurre en ambos ejemplos: mientras que en el primero, la coma divide dos ideas diferentes que siguen un mismo hilo conductor (dos razones por las cuales la clonación es negativa); en el segundo, el cambio de tema es total, pero en vez de utilizar un signo que permitiera distinguir dicha transición, como puede ser el punto y coma (RAE-ASALE, 2010: §3.4.3.2, p. 351), se utiliza la coma, con lo que la jerarquía de ideas resulta imprecisa.

En (3c) observamos el uso inadecuado de los signos de puntuación para separar construcciones oracionales complejas. En el primer ejemplo, presentamos el tipo de casos más común: el uso incorrecto de comas para separar una oración causal de su oración subordinante, problema que también se presentó en oraciones finales e ilativas. En el ejemplo, se añade una coma antes del nexos causal *porque* a pesar de que, cuando se usa esta palabra, la coma sólo se antepone si la causa es periférica (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.4.3, p. 334-335) y, en este caso, se trata de una causa central para la idea de la oración subordinante.

Por otro lado, en el segundo ejemplo, encontramos la omisión de una coma al separar los dos elementos de una construcción condicional que ha invertido su sintaxis, es decir, cuando la prótasis (la que contiene el nexos condicional) se encuentra en primer lugar (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.4.4, p. 336-337).

Por último, observamos una coma que separa el nexos *si bien* de la prótasis de una oración concesiva (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.4.4, p. 336-337). Debido a que este tipo de error fue más común con este nexos en específico, probablemente los estudiantes lo confunden con un marcador discursivo o una oración parentética, situación que los impulsaría a separarlo del resto de la oración.

En (3d) encontramos los problemas en el uso de comas parentéticas para separar oraciones subordinadas de su oración principal. El error más común en este tipo de casos lo podemos ver en la confusión de oraciones adjetivas explicativas y especificativas, tal como ocurre en el primer ejemplo. En tal caso, se trata de una oración explicativa, pues añade información adicional sobre los derechos humanos; por tal motivo, debe separarse con una coma (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.1.1, p. 308) o, de lo contrario, el sentido de la oración

referiría a un tipo especial de derechos (sólo los importantes para el desarrollo de la clonación).

En el segundo ejemplo advertimos el uso incorrecto de punto y coma al usarlo como signo parentético de una oración adverbial (*como aseguran*). Puesto que ésta se encuentra entre un nexo causal y su oración, el uso del punto y coma separa ambos elementos incorrectamente, pues interrumpe la sintaxis de dicha construcción. En este caso, por tratarse de una oración de carácter accesorio, la coma sería el signo de puntuación más acertado para separarla (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.1.1, p. 307).

En (3e) vemos los errores de puntuación en la oración simple. El principal problema fue la separación de sujeto y verbo (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.2.1, p. 313), como se observa en el primer ejemplo, en el que hay una coma que separa *ha llevado* del elemento que funge como su sujeto (*la posibilidad de clonar seres vivos*). Este tipo de casos sugiere que el uso de sujetos complejos (como los que utilizan oraciones subordinadas o coordinan varios sustantivos) son proclives al error, pues puede pensarse que generan duda en los estudiantes sobre si dicho elemento debe separarse para evitar ambigüedad en la oración.

Por otra parte, también vemos en el segundo caso el uso erróneo de signos de puntuación que separan otros elementos de la oración simple, en este caso, un complemento circunstancial de causa (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.2.3, p. 317). Tal situación puede deberse a un conocimiento vago de las reglas de puntuación, debido a que es más común en alumnos de primer semestre; lo anterior puede ocasionar que se crea necesario separar elementos complementarios (los complementos circunstanciales) para distinguirlos de aquellos que son obligatorios (como el sujeto o el objeto directo).

En suma, los problemas registrados en (3e) pueden indicar la presencia de una marca de oralidad, ya que generalmente se hace una pausa enfática para separar estos elementos sintácticos cuando los textos se leen, lo cual podría impulsar a los alumnos a pensar que dicha pausa debe representarse ortográficamente cuando se escribe (Tusón, 1991: p. 17; Vílchez *et al.*, 2002: p. 85).

En (3f) tenemos el uso incorrecto de los signos de puntuación en la coordinación. El primer caso muestra la omisión de coma antes de la conjunción *sino* (obligatoria por introducir

una adversación, a pesar del valor copulativo del nexos) (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.3.1, p. 320), posiblemente por homologar su uso con la conjunción copulativa *y*, la cual no requiere dicho signo para utilizarse correctamente.

Por otro lado, un caso de gran dificultad sucede en el segundo ejemplo, donde la conjunción *y* relaciona dos oraciones distintas; sin embargo, debido a que la primera de ellas posee una enumeración, es necesario utilizar una coma antes de la conjunción para evitar que la segunda oración se interprete como un elemento más de dicho listado (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.3.1.1, p. 324).

Finalmente, encontramos en pocos casos la omisión de la coma antes de la conjunción *pero*, error que podría deberse al desconocimiento de las reglas de puntuación sobre dicho nexos (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.3.2, p. 326), o bien, puede pensarse que la brevedad de las oraciones que se coordinan en el ejemplo ocasionó que se creyera innecesario el uso de un signo de puntuación para separarlas.

En (3g) observamos la omisión de comas que separan elementos sin una función sintáctica dentro de la oración. El caso más documentado fue el uso de interjecciones que los estudiantes incluyeron dentro del texto, probablemente, para enfatizar sus opiniones; sin embargo, tal como ocurre en el primer ejemplo, se omite el uso de comas parentéticas en dichas expresiones, error que puede ocurrir por el desconocimiento de que estos elementos, al carecer de una función sintáctica, necesitan separarse del resto de la oración (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.1, p. 309).

Por otro lado, en el segundo ejemplo se documenta este tipo de error en el vocativo, elemento textual utilizado para dirigirse al interlocutor (RAE-ASALE, 2010: §3.4.2.2.1.3, p. 312). La equivocación en este caso puede explicarse porque el vocativo puede ser poco empleado por los estudiantes, puesto que requiere de contextos muy específicos para aparecer, por lo cual, los alumnos desconocen la puntuación correcta al utilizarlo en la redacción.

En (3h) vemos el uso incorrecto de los dos puntos. En el primer caso, documentamos la presencia de este signo de puntuación para anunciar una enumeración; no obstante, el uso del nexos *como* ya cumple dicha función; por tal motivo, es innecesario utilizar los dos

puntos (RAE-ASALE, 2010: §3.4.4.2.1, pp. 358-359). Por otra parte, en el segundo ejemplo, se antepone este signo de puntuación a una palabra que funciona como complemento adnominal del sustantivo *tema*, probablemente por suponer que se estaba anunciando una idea y necesitaba emplearse los dos puntos para indicar un elemento anticipador (RAE-ASALE, 2010: §3.4.4.2.2, p. 359), cuando en realidad dicho complemento formaba parte de la misma oración.

Este tipo de casos sugiere que los alumnos conocen de forma imprecisa el uso de este signo de puntuación, pues saben que se utiliza ante enumeraciones o consecuencias que se anuncian en el texto; sin embargo, al ignorar que en dichos contextos también se puede emplear otro tipo de recursos para expresarlo, usan el signo indiscriminadamente.

En (3i) notamos los problemas relacionados con el uso de signos dobles, como es el caso de signos de interrogación o comillas. Tal como se muestra en el primer caso, el problema más común es la omisión total de signos de interrogación en oraciones interrogativas directas (RAE-ASALE, 2010: §3.4.9.1, p. 388); posiblemente, los alumnos presentan problemas para comprender la diferencia en el tipo de oraciones interrogativas que existen y, en consecuencia, ignoran cuándo deben emplearse los signos.

Con respecto al segundo caso (el uso incompleto de comillas), éste se registró de manera casi extraordinaria, seguramente ocasionado por un descuido que propició que se olvidara cerrar dicho signo luego de una cita textual (RAE-ASALE, 2010: §3.4.8.1.1, p. 381).

En (3j) encontramos problemas al utilizar signos de puntuación para separar enumeraciones. En el primer ejemplo, observamos que el error se genera al separar el tercer elemento de la enumeración (*la modificación *genética*) con un punto, lo cual fracciona el sentido de la oración y queda sintácticamente incompleta (Serafini, 1989: 79); por otra parte, en el segundo caso, el primer elemento que se enlista (*la experimentación científica*) se separa con un punto y coma del resto. Dichos errores pueden deberse a una falta de rigurosidad en la escritura que ocasione un uso arbitrario de los signos de puntuación, ya que no se comprende que ambos signos, en realidad, se encargan de delimitar oraciones completas (RAE-ASALE, 2010: §§3.4.1.1 y 3.4.3.2.1, pp. 293 y 351).

El análisis cualitativo de los errores de puntuación denota la abundancia de equivocaciones en el uso de la coma, ya sea por su omisión o por el abuso de ella en ciertos contextos donde deberían emplearse otros signos que permitan una jerarquía más clara de las ideas expresadas. En consonancia con lo anterior, hay una falta de precisión al organizar el texto para que sea comprensible para cualquier persona (no sólo por el autor), pues la función de los signos de puntuación precisamente es facilitar la lectura al señalar el carácter de las oraciones a medida que se desarrolla el escrito (Cohen, 2014, p. 145; Morales y Hernández, 2004: p. 156); lo anterior sugiere que los alumnos olvidan considerar un receptor del texto para así delimitar con precisión las ideas que quieren expresar. Finalmente, también es notable el desconocimiento de signos como el punto y coma y los dos puntos, situación que se manifiesta en el uso poco certero que crea textos confusos, o bien, que entorpece la lectura.

Los resultados obtenidos en este factor nos muestran que la puntuación constituye un problema muy importante entre los alumnos de la licenciatura, ya que documentamos su presencia en el 97% de las pruebas; el dato anterior nos permite ver que este tipo de error, además, permanece sin una solución efectiva al terminar la carrera, pues aun los estudiantes de último semestre muestran esta falla de manera abundante.

En cuanto al análisis cualitativo, notamos que la coma se puede considerar como el signo de puntuación que causa la mayor dificultad; la carencia de una noción clara sobre cuándo emplearla o cuándo optar por otro signo genera textos confusos o ambiguos. A su vez, la falta de jerarquía y el empleo a veces arbitrario de signos de puntuación causa que se entorpezca la lectura y se creen dificultades en la transmisión de las ideas. Todas estas problemáticas pueden explicarse por la ignorancia de los alumnos de los aspectos que distinguen a la escritura, especialmente la comunicación *in absentia*, lo cual provoca que los estudiantes omitan la precisión en el uso de los signos de puntuación para ofrecer instrucciones de interpretación claras que compensen la interacción diferida entre emisor y receptor (Calsamiglia y Tusón, 1999: p. 75).

Para concluir, la puntuación es una herramienta de redacción difícil de utilizar por los alumnos de la licenciatura en Letras Hispánicas; los errores documentados conducen a fallas en la capacidad de transmitir mensajes claros, al ignorar cómo emplear los signos de

puntuación para organizar apropiadamente las ideas de un texto. Consideramos pertinente que los cursos de redacción impartidos en esta licenciatura contribuyan a que los estudiantes aprendan la utilidad de los signos de puntuación para entenderlos como marcas gráficas que organizan el mensaje semántica y pragmáticamente al darle una jerarquía a la linealidad de la secuencia textual (Calsamiglia y Tusón, p. 84; Conditto, 2016: p. 172), no sólo como un conjunto de reglas a memorizar, estudiadas para pasar un examen, como se nos ha acostumbrado en niveles educativos anteriores (Hernández Monroy, 2007: p. 81).

2.2 Sintaxis

2.2.1 Concordancia gramatical

En este apartado analizamos la presencia de errores de concordancia gramatical, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por concordancia entendemos las relaciones sintácticas que se establecen entre los distintos componentes de un texto mediante la coincidencia obligada de sus rasgos gramaticales, como son género, número o persona (RAE-ASALE, 2005). Por ejemplo: los perros *hambrientos* vs. los perros **hambrientas* (concordancia de género); el niño *juega* vs. los niños **juega* (concordancia de número); yo *trabajo* vs. yo **trabaja* (concordancia de persona).

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 4 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores de concordancia gramatical.

Cuadro 4
Presencia vs. ausencia de errores de concordancia gramatical

	Presencia	Ausencia
1°	74% (37/50)	26% (13/50)
8°	70% (35/50)	30% (15/50)
Total	72% (72/100)	28% (28/100)

En el cuadro 4 observamos que el porcentaje total de error en alumnos de ambos grados escolares corresponde a 72% de presencia contra 28% de ausencia. Al comparar los resultados de cada uno de ellos, encontramos que la presencia de errores de concordancia gramatical es similar: 74% en alumnos de nuevo ingreso y 70% en los de último semestre.

Podemos notar que la concordancia es un problema significativo para ambos grupos y, además, que éste persiste en alumnos de 8° en la misma proporción que en los de 1°, a pesar de la diferencia en el nivel de escolaridad; esto nos indica que los estudios universitarios de los alumnos que egresan son ineficaces para corregir completamente la falta de concordancia. De esta manera, sólo un 26% de las pruebas de primer semestre y un 30% de las de octavo se presentaron sin errores de concordancia, es decir, aproximadamente 3 de cada 10 para cada nivel.

En el cuadro 4 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 4 bis

Cantidad de errores de concordancia gramatical

1°	8°
54% (74/136)	46% (62/136)

En consonancia con los resultados mostrados en el cuadro 4, observamos en el cuadro 4 bis que la cantidad de errores totales de los alumnos de nuevo ingreso y la de los de último semestre también son muy cercanas entre sí: mientras los primeros presentan un 54% del total; los segundos, el 46%. A pesar de que estos últimos presenten una cantidad inferior, la diferencia resulta poco significativa, pues sólo es de 8%.

Sin embargo, el promedio de errores por persona nos sugiere que, si bien la mayoría de los estudiantes comete errores de concordancia gramatical, la frecuencia de éstos es baja: en promedio, 1.5 errores por persona en 1°, frente a 1.2 errores en 8°.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos cinco tipos de errores, los cuales enlistamos en el orden de frecuencia documentado: a) error de concordancia en la oración simple, b) error de concordancia en oraciones subordinadas, c) error de concordancia en la

frase nominal, d) error de concordancia en la conjugación de verbos, e) cambio de persona gramatical.

- (4) a. *cuyo campo* de investigación se **mantienen amplios y abiertos** [A-3]
La tasa de fracasos y la morbilidad en clonación humana tiene como consecuencia [...] [A-15]
pues no **habían** *los suficientes indicios* [B-72]
- b. pues son precisamente *esas ambiciones* las que nos **ha llevado** a los avances [...] [A-2]
La clonación es algo favorable para la humanidad, ya que al **ser usado** como fuente de células madre [A-36]
[...] *las grandes salvadoras* de la humanidad ya que **se esperan** que ayuden a curar [B-61]
nos encontramos con *la experimentación animal* **los cuales** son usados [...] [B-53]
- c. y cuando sea tomar **los controles y precauciones necesarias** [A-2]
motivado por *su circunstancias* [A-13]
se agregan **células madres** [A-3]
Podría utilizar la clonación como *una arma* [B-65]
- d. El legislador de cada país o de tratados internacionales **sería** quien *tomara* la decisión [A-35]
pienso que la cantidad de virtudes y avances que aporta la experimentación de la clonación genética *trascienda* cualquier tipo de responsabilidad social [B-92]
- e. Es posible que *se pierdan* de vista los fines altruistas y *surgan* fines comerciales como perpetuar la vida de **tus** mascotas [A-43]
al humano aun **nos cuesta** entender [B-57]

En (4a) observamos los problemas de concordancia gramatical a nivel de oración simple, los cuales principalmente suceden en la concordancia de género y número. Esto ocurre, por ejemplo, en una oración cuyo sujeto es un solo sustantivo, como en el primer caso, donde *campo* no concuerda en número con el verbo *mantienen* ni con su predicativo *amplios y abiertos* (RAE-ASALE, 2009: §33.6c). De igual manera, este problema es común cuando el sujeto se compone de dos elementos, como en el segundo caso, en el cual *tasa y morbilidad* forman un sujeto plural que concuerda erróneamente con el verbo singular *tiene* (RAE-ASALE, 2009: §33.71).

En casos poco recurrentes, encontramos un error como el que aparece en el tercer ejemplo, donde un verbo impersonal, en este caso *haber*, se conjugó en plural para concordarlo con un elemento que se consideró el sujeto (*indicios*). En dicho ejemplo, podemos resaltar que

la confusión se favorece por la conjugación del verbo *haber*, que puede funcionar tanto como un auxiliar (y tener flexión de número y persona), como forma impersonal (y conjugarse en tercera persona singular) (RAE-ASALE, 2009: §41.6b).

En (4b) presentamos los errores de concordancia gramatical entre la oración subordinante y su subordinada, donde dicha relación genera la conexión entre elementos de ambas construcciones y permite aplicar las reglas de concordancia de sujeto y verbo (RAE-ASALE, 2009: §33.6c). Esta equivocación es más común entre el sujeto de la primera con el verbo de la segunda, como vemos en los primeros dos ejemplos: en uno hay un problema de número, puesto que *ambiciones* (sustantivo plural) no concuerda con el verbo en singular *ha tenido* de la subordinada sustantiva; en el otro, el error es de género, ya que *clonación* (sustantivo femenino) no concuerda con el verbo en voz pasiva de la oración causal *ser usado*.

Asimismo, registramos en menor medida dos tipos de errores en la oración subordinada, la mayoría en alumnos de 1°. En uno de ellos (el tercer ejemplo) se concuerda erróneamente el sujeto de la oración subordinante *las grandes salvadoras* con el verbo en forma impersonal (**se esperan*), el cual forzosamente debe conjugarse en tercera persona singular (RAE-ASALE, 2009: §41.10i).

En el otro ejemplo, el último de (4b), podemos notar una posible motivación semántica en el error, ya que la oración subordinada adjetiva (*los cuales son usados*) utilizó como antecedente el adjetivo de la frase nominal de la subordinante (*animal*), posiblemente interpretándolo como sustantivo plural (*animales*), al sólo considerar su significado y no su categoría gramatical.

En (4c) vemos errores de concordancia en la frase nominal. En estos casos, encontramos problemas de género y número entre el núcleo y sus determinantes y expansiones, especialmente cuando la frase nominal se compone de dos sustantivos, como en el primer ejemplo, donde se da un problema de género al concordar el adjetivo *necesarias* con el sustantivo femenino **precauciones* sin considerar que, debido al género masculino del primer sustantivo (*controles*), la concordancia gramatical debió ser en masculino (RAE-ASALE, 2009: §31.7b).

Por otro lado, los problemas de concordancia también ocurren, aunque en menor medida, con frases nominales de un solo sustantivo, como en el segundo ejemplo, donde el adjetivo posesivo singular *su* concuerda equivocadamente con el sustantivo plural *circunstancias*.

Un caso especial de alta frecuencia en las pruebas fue el error de concordar en plural la frase *células madre*, tal como sucede en el tercer caso de (4c). Este ejemplo muestra una complejidad mayor, pues el segundo elemento de esta construcción se utiliza en singular independientemente del número del primero; los estudiantes, al desconocer su lexicalización, con la que adquirió las propiedades de una locución nominal (RAE-ASALE, 2009: §12.91), decidieron seguir las reglas de concordancia.

Finalmente, un caso poco documentado, pero de igual complejidad que el anterior, sucedió con **una arma*, donde a pesar de que el género del sustantivo es femenino, la concordancia se hace en masculino por comenzar con una /a/ tónica (RAE-ASALE, 2009: §2.1e).

En (4d) encontramos problemas en la concordancia de verbos conjugados, los cuales constituyen un error de gran dificultad. En el primer ejemplo, uno de los verbos está conjugado en tiempo pospretérito (*sería*), cuyo matiz expresa la probabilidad de una acción futura (Cohen, 2014: p.331), por lo que contrasta erróneamente el pretérito de subjuntivo (*tomara*) de la siguiente oración, ya que éste alude necesariamente a una conexión con el pasado, inexistente en este ejemplo (Cohen, 2014: p. 337).

Asimismo, en el segundo caso, el verbo *pienso*, conjugado en presente de indicativo, no concuerda con el verbo *trascienda*, en presente subjuntivo, pues este modo verbal expresa un matiz de incertidumbre (Cohen, 2014, p. 335); sin embargo, en este caso, se afirma con certeza lo expresado por el verbo *pensar*, lo cual requiere del verbo en modo indicativo.

En (4e) hallamos un problema poco frecuente, que consiste en el cambio de persona gramatical, lo cual, más que hablar de un recurso retórico que permita la inclusión gramatical del receptor (RAE-ASALE, 2009: §33.6k), parece mostrar un uso descuidado de este elemento. En el primer ejemplo, las oraciones están escritas con verbos en tercera persona plural (*pierdan* y **surgan*), pero en la oración subordinada adjetiva que aparece al final se emplea un adjetivo posesivo en segunda persona (*tus*) aunque ésta última no se haya utilizado a lo largo del texto; tal cambio parece particularizar la referencia de la

persona gramatical (únicamente las mascotas de quien lee el texto), en lugar de hacer una generalización (las mascotas de cualquier individuo). Por otra parte, en el segundo ejemplo, el verbo *cuesta* debería tener un pronombre dativo en tercera persona singular, pues el objeto indirecto *al humano*, por encontrarse antepuesto al verbo (y con ello formar una construcción dislocada), genera que el objeto se duplique gramaticalmente (RAE-ASALE, 2009: §16.14e); sin embargo, en su lugar, aparece un pronombre en primera persona plural (*nos*).

El análisis de los tipos de errores más frecuentes sugiere que la concordancia gramatical ocasiona confusiones en distintos niveles sintácticos, desde la frase nominal hasta la subordinación de oraciones. En ambos niveles académicos se registran en igual medida la mayoría de los errores documentados; algunos de ellos son tan sencillos como el género y número en frases de un sólo sustantivo o la concordancia sujeto-verbo en oraciones simples, mientras que otros consisten en esta última relación, pero con sujetos complejos, como los que se componen de dos o más sustantivos o de frases nominales que funcionan, al mismo tiempo, como sujetos tanto de oraciones subordinantes como de sus subordinadas. Además, encontramos problemas de mayor dificultad, como son la concordancia de persona gramatical, la de conjugación verbal y el uso de verbos impersonales.

Con los resultados obtenidos al analizar este factor, encontramos que la concordancia gramatical presenta problemas en igual proporción en ambos niveles de escolaridad, como se corrobora con el análisis cuantitativo que muestra la presencia de errores en el 72% de la población total; por lo anterior, se puede concluir que se trata de un problema importante en los estudiantes y que permanece sin una solución efectiva al término de la licenciatura.

Por otra parte, el análisis cualitativo también nos muestra diferentes tipos de errores, presentes en igual proporción en alumnos de 1° y 8° (excepto por algunos casos exclusivos del primer grado, cuya aparición fue excepcional). Dicha variedad consiste, principalmente, en la concordancia errónea de género y número entre el sujeto y el verbo de la oración simple y las oraciones subordinadas, o bien, en los elementos que componen la frase nominal. No obstante, también se registran casos, como la concordancia verbal,

que implican un mayor cuidado en la redacción y a los que se les presta poca atención cuando se estudia la concordancia gramatical.

Se puede concluir que la concordancia gramatical es un problema para los alumnos. Los errores que presentan los estudiantes ponen en evidencia que las dudas de concordancia gramatical permanecen sin solución a pesar de los cursos de lingüística y redacción de la licenciatura, y además, que éstas incluyen aspectos más complejos que la relación sujeto-verbo, tales como la impersonalidad o la concordancia en la conjugación verbal. Por lo anterior, creemos necesario que se aborden estos temas, los cuales son usualmente poco considerados en la elaboración de cursos de redacción para estudiantes.

2.2.2 Complejidad sintáctica

En este apartado analizamos la complejidad sintáctica de los textos, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por complejidad sintáctica entendemos la variedad de oraciones complejas utilizadas en la redacción. Para determinar la mayor o menor complejidad, tomamos en cuenta la presencia de todos los tipos de construcciones, a excepción de la coordinación y la subordinación sustantiva y adjetiva, las cuales se consideran elementos básicos en la sintaxis compleja y, a nivel universitario, ya deben dominarse completamente. Por ejemplo: “[Aunque estaba muy cansado, me puse a estudiar toda la noche,]^a [ya que el examen [que tenía al día siguiente]^c era muy importante.]^b” vs. “[Estaba muy cansado, pero me puse a estudiar toda la noche.]^a. El examen [que tenía al día siguiente]^b era muy importante”.

En el primer caso, se presentan tres construcciones oracionales distintas, dos de las cuales (una oración concesiva y una causal) corresponden a estructuras que brindan la complejidad sintáctica esperada en un texto universitario. El segundo ejemplo, en cambio, contiene dos tipos de oraciones (una coordinada adversativa y una adjetiva) que no consideramos dentro del análisis de este factor. Si comparamos ambos casos, observamos que el primer ejemplo posee mayor complejidad sintáctica que el segundo en el uso de oraciones complejas.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 5 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre mayor y menor complejidad sintáctica. Para dichas categorías consideramos la variedad de oraciones complejas bien utilizadas presentes en el texto: de 0 a 2 tipos de oraciones diferentes lo clasificamos como menor complejidad sintáctica y de 3 a 6 como mayor complejidad sintáctica.

Cuadro 5
Mayor vs. menor complejidad sintáctica

	Más complejidad sintáctica (3 a 6 oraciones)	Menos complejidad sintáctica (0 a 2 oraciones)
1°	78% (39/50)	22% (11/50)
8°	80% (40/50)	20% (10/50)
Total	79% (79/100)	21% (21/100)

En el cuadro 5 observamos que el porcentaje total de este factor en los estudiantes muestra 79% de mayor complejidad sintáctica frente a 21% de menor complejidad. Si comparamos los resultados entre ambos grados, encontramos que el nivel de variedad en la sintaxis compleja es muy parecido: 78% de mayor diversidad de oraciones en los textos de alumnos de recién ingreso, frente a 80% de los de último semestre.

Con estos resultados, podemos ver que, en términos generales, ambos niveles de escolaridad tienen un dominio apropiado de la sintaxis compleja, pues la mayoría de ellos usan suficientes tipos de construcciones oracionales al redactar: solamente 22% de alumnos de 1° y 20% de los de 8° presentaron una complejidad sintáctica pobre. Por tal motivo, si hablamos de variedad en la utilización de oraciones complejas, podemos afirmar que los alumnos son competentes y que conocen los distintos tipos de oraciones que se pueden utilizar al escribir un texto.

En el cuadro 5 bis presentamos el desglose numérico del tipo de construcciones oracionales utilizadas por cada nivel de escolaridad.

Cuadro 5 bis

Número de construcciones oracionales utilizadas en la redacción

	0	1	2	3	4	5	6
1°	2% (1/50)	4% (2/50)	16% (8/50)	34% (17/50)	22% (11/50)	18% (9/50)	4% (2/50)
8°	0% (0/50)	2% (1/50)	18% (9/50)	28% (14/50)	32% (16/50)	16% (8/50)	4% (2/50)
Total	1% (1/100)	3% (3/100)	17% (17/100)	31% (31/100)	27% (27/100)	17% (17/100)	4% (4/100)

Al analizar el cuadro 5 bis observamos que, en términos generales, predomina en los estudiantes el uso de 3 y 4 tipos diferentes de oraciones por texto; estos casos corresponden al 31% y 27% de la población total, respectivamente. Por otra parte, la presencia de 2 y 5 tipos diferentes de oraciones son los siguientes en orden de frecuencia, ambos con 17%. Finalmente, la mayor variedad (6 oraciones distintas) y las menores (0 y 1 oraciones) son los resultados menos frecuentes: 1% para 0, 3% para 1 y 4% para 6.

Debido a que los datos intermedios (3 y 4 oraciones) integran, en suma, el 58% del total de resultados, podemos interpretar que la complejidad sintáctica de los alumnos es aceptable, aunque no abundan los casos con valores más altos.

Al contrastar los resultados de ambos grados académicos, encontramos que, aunque en la mayoría de los datos el resultado es similar, los alumnos de primer semestre muestran un porcentaje mayor en el caso de 3 oraciones distintas (34%), frente al de 4 (32%) en los de octavo; a partir de lo anterior, notamos que quienes demuestran mayor complejidad sintáctica, en promedio, son los de último semestre, pues el número de oraciones más frecuentemente registrado en ellos es superior.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. A continuación, registramos siete fragmentos donde se evidencian los tipos de oraciones complejas utilizadas y la cantidad presente en cada texto.

- (5) a. Del otro lado de la moneda, la capacidad de [reproducir tejidos,]^a o incluso organos, daría la posibilidad de salvar muchas vidas y enfrentar muchas enfermedades y padecimientos, que de otra manera no tendrían cura o solución.

Así, es un hecho que [la clonación existe y se lleva a cabo,]^b es un avance [que es parte de nuestra realidad.]^c Se tiene que encontrar el equilibrio entre este avance científico y su correcto uso [B-62]

- b. [Aunque para la medicina las células madres formadas durante el proceso de clonación significan una gran esperanza (por su capacidad de crear tejido nuevo y la escasa probabilidad de que sean rechazadas por el sujeto), también existen diversos riesgos [que se necesita considerar o reconsiderar]^b.]^a El más importante es el atentado hacia la biodiversidad y la variabilidad genética de cada especie, lo cual puede provocar una inestabilidad ecológica [B-79]
- c. La clonación humana es una cuestión que aún genera muchas opiniones divididas, [pues implica discusiones [que van desde el ámbito científico hasta el ético]^b.]^a Como primera instancia sería importante destacar los avances científicos que se han realizado respecto a la clonación humana [...] que representan una gran esperanza para la medicina [ya que la posible regeneración del tejido dañado causado por diversas afectaciones de salud como un ataque al corazón puede facilitar la cura del daño]^c [A-7]
- d. Esa idea, supongo, es [la que tenía la ciudadanía años atrás],^a [cuando se hablaba de la imposibilidad de llegar a la luna]^b [...] Por todo lo anterior ha llegado el momento de hacernos responsables con el tema en cuestión y realizar las investigaciones pertinentes, [para llegar a el mejor acuerdo, que provoque los mejores beneficios a la comunidad mundial.]^c [...] Sin embargo, ¿Cuáles son entonces las ventajas de practicar la clonación? A mi parecer, estas son las más importantes, [pues con la investigación y apoyo suficiente lograrán salvar vidas]^d [B-83]
- e. [A pesar de que lo anterior suena a una película de ciencia ficción monstruosa, la realidad acerca de la clonación es aún peor [puesto que muchos de los animales que han sido clonados, tienen un lamentable destino: la muerte]^b,]^a además suelen padecer enfermedades y su deterioro físico se incrementa [...]
- por lo que a lo largo de esta breve disertación se han colocado diferentes aspectos, [para finalmente concluir que como seres humanos los efectos del 'progreso' son distintos porque estamos subordinados a un contexto cotidiano,]^c por ello la visión que tenemos de un tema controversial difiere [...] pero también se debe censurar lo negativo [pues en un hábitat tan susceptible al caos, la naturaleza demandará al hombre aquello que él mismo transforme indebidamente]^d [A-21]
- f. Existen posturas que defienden prácticas como la clonación debido a que, [como aseguran]^a; generará beneficios para el ser humano y para poder controlar enfermedades, por ejemplo [...]
- otra, asume que es muy complicado reducir los estudios al beneficio del ser humano, [pues estas prácticas pueden ser utilizadas para fines banales]^b o, simplemente, [porque la mayoría de los prototipos que se han llevado a cabo, han arrojado resultados decepcionantes y cuya eticidad se puede poner en duda con facilidad]^c [...]

[Aunque no se ha llegado a un consenso unánime, la UNESCO asumió que la clonación humana es contraria a la dignidad humana]^d [...]

[Para poder dar un juicio tajante sobre la utilidad y la pertinencia de estos estudios]^e es necesario, primero, escuchar muchas propuestas [A-9]

- g. A mi parecer, [la discusión ética de la clonación es el primer tema a resolver si queremos seguir avanzando en este campo del conocimiento.]^a Específicamente, los límites éticos de la experimentación actual, no sólo para limitar las posibles desviaciones poco éticas que puedan surgir, sino para marcar el rumbo que debe seguirse en la investigación futura. La situación actual de la experimentación con clonación es tambaleante, [ya que es una disciplina relativamente nueva;]^b por tanto, [considero más importante concentrarnos en los problemas y rubros actuales, que en teorizar sobre los posibles derechos o dificultades de gente nacida por clonación]^c [...]

Todas las preguntas [...] legales (¿es posible usar la clonación [para salvar una mascota?]^d) y ecológicas (¿cómo afecta esto el desarrollo de otras especies?) deben ser tomadas en cuenta [al momento de trabajar con los límites éticos de la clonación.]^e

A pesar de esto, debemos considerar la alta probabilidad de que [aún cuando los límites éticos y legales defiendan un camino para esta técnica, siempre existiera quien no esté de acuerdo y busque, aun en la ilegalidad, el secreto]^f [A-38]

En (5a) observamos el único caso documentado que careció del tipo de oraciones consideradas en el análisis de este factor; a pesar de ello, podemos ver la presencia de las otras construcciones oracionales, es decir, coordinación y subordinación sustantiva y adjetiva: en (a) encontramos una oración subordinada sustantiva adyacente de sustantivo; en (b), una oración coordinada copulativa; y en (c), una oración subordinada adjetiva.

En (5b) advertimos que el texto contiene una construcción concesiva (a). El ejemplo nos muestra que, si bien sólo se registró en él un tipo de oración, ésta presenta una sintaxis compleja, la cual se integra por oraciones subordinadas y coordinadas, como observamos en (b), donde hay una oración subordinada adjetiva que contiene una oración coordinada disyuntiva y, a la vez, forma parte de la apódosis de (a). Por lo anterior, es importante destacar que, sin importar el número de oraciones contenidas, es posible que los textos muestren una capacidad de combinación de oraciones elevada.

En (5c) vemos la presencia de una oración ilativa (a) y una causal (c). En este fragmento podemos notar una sintaxis más sencilla, puesto que sólo en la primera oración

encontramos la presencia de una oración adjetiva (b). Este caso nos indica, al contrastarlo con el de (5b), que existen diferentes niveles de complejidad en la combinación de oraciones que usan los estudiantes, las cuales pueden ir de lo más simple (cada oración por separado) a lo más complicado (diferentes oraciones que se subordinan entre sí).

En (5d) observamos tres tipos de oraciones: una subordinada adverbial de tiempo (b), una final (c) y una ilativa (d); asimismo, también encontramos ejemplos de subordinación sustantiva, como se ejemplifica con (a), construcción que funge como predicado nominal de su oración principal. En este caso, también notamos una combinación simple con otras oraciones complejas, ya que tanto la adverbial como la ilativa contienen oraciones subordinadas sustantivas, mientras que la final presenta una subordinada adjetiva.

En (5e) encontramos cuatro construcciones oracionales distintas: concesiva (a), causal (b), final (c) e ilativa (d). En este caso, advertimos que las oraciones complejas se relacionan entre sí, es decir, además de incluir subordinación sustantiva y adjetiva en ellas, como el caso de (b), que contiene una subordinada adjetiva, también se generan vínculos con otras oraciones complejas, como se ejemplifica con el caso de la oración concesiva (a) y final (c), las cuales poseen sendas oraciones causales.

En (5f) encontramos cinco variedades distintas de oraciones: adverbial (a), ilativa (b), causal (c), concesiva (d) y final (e). En este caso, existe una sintaxis más compleja, que notamos por el uso de distintos tipos de oraciones en un sólo párrafo y su interrelación a través de diferentes recursos, como puede advertirse por la disyunción de las oraciones (b) y (c), o la inclusión en esta última de oraciones adjetivas coordinadas entre sí. Por otro lado, tanto la oración concesiva (d) como la final (e) se relacionan con oraciones sustantivas: la primera la incluye en su apódosis, mientras que la segunda forma parte de una oración que utiliza la subordinada sustantiva como objeto directo de su verbo principal. Podemos notar que, en este texto, la posibilidad de incluir un mayor número de construcciones se relaciona estrechamente con la manera en que éstas se relacionan, pues el dominio de distintas oraciones puntualiza mejor las ideas aunque se escriban textos de corta extensión.

En (5g) encontramos la presencia de seis construcciones diferentes: condicional (a), causal (b), comparativa (c), final (d), adverbial (e) y concesiva (f). A diferencia del caso anterior, nos percatamos de que, en este ejemplo, cada oración compleja se encuentra separada del resto, incluso, sólo la condicional (a) y la concesiva (f) contienen otro tipo de oraciones; sin embargo, también debemos resaltar que este texto emplea oraciones poco frecuentes en el corpus, como la oración comparativa.

El análisis de la complejidad sintáctica de los textos indica que, incluso en aquellos que presentan poca variedad de oraciones, las construcciones empleadas pueden llegar a combinarse con otras oraciones complejas, lo cual contribuye a enriquecer las estructuras sintácticas que se utilizan; además, a medida que aumenta la variedad sintáctica, los estudiantes demuestran un dominio más preciso al combinar las oraciones, lo que les permite transmitir ideas más concisas a través de la sintaxis. Como apunta Cohen, éste es el objetivo de aprender a utilizar estas construcciones en la redacción, puesto que, bien empleadas, brindan información más pertinente y con una estructura más variada (Cohen, 2014: p. 109).

Con los resultados obtenidos al analizar este factor, podemos concluir que la complejidad sintáctica es un elemento que los alumnos, en su mayoría, han aprendido a utilizar adecuadamente: quienes demostraron una mayor complejidad sintáctica conforman el 79% de la población total. Por otra parte, notamos que en ambos niveles escolares abundaron los textos con un número intermedio de oraciones complejas (3 en alumnos de 1° y 4 en los de 8°), por lo que, en un análisis más detallado, resaltamos que el dominio de la variedad sintáctica es regular, es decir, que aunque no se empleen todos los tipos de oraciones, la diversidad presente en los textos es aceptable.

Con respecto al análisis cualitativo, identificamos que, además de la cantidad de oraciones complejas utilizadas, los alumnos demuestran su capacidad para combinarlas de diferentes maneras, ya sea sólo con subordinación adjetiva o sustantiva y coordinación, o con el resto de construcciones oracionales, por lo que podría ser importante el análisis de dicha capacidad en futuros estudios.

En conclusión, la complejidad sintáctica constituye un factor que los alumnos manejan adecuadamente al redactar; sin embargo, si consideramos que aproximadamente la quinta parte de los casos documentados en este estudio muestran un uso pobre de la oración compleja, creemos importante que se elaboren estrategias para fortalecer el manejo de este tipo de sintaxis como un recurso para redactar con mayor precisión las ideas que se quieren expresar.

En este sentido, es importante comprender cómo el dominio de la complejidad sintáctica puede impulsar la planeación y traducción de ideas, según los conceptos de Flower y Hayes, pues el dominio de las diferentes estructuras sintácticas complejas y sus matices de significado favorecerá que los estudiantes aprendan a transcribir de mejor manera la compleja red de relaciones abstractas de sus ideas (sucedidas en el proceso abstracto del pensamiento) cuando las plasmen en el plano lineal de un texto (Flower y Hayes, 1981: p. 372-373).

2.3 Léxico-semántica

2.3.1 Léxico

En este apartado analizamos la presencia de errores en el uso de léxico, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Para el análisis de este factor consideramos la claridad del léxico empleado y el dominio esperado en los estudiantes, de acuerdo con su nivel educativo; por lo cual, valoramos tanto la precisión léxica, es decir, que el significado de la palabra correspondiera con el contexto en el que aparece; como la ausencia de léxico vago, construcciones perifrásticas con verbos de significado amplio y repetición de palabras dentro de un mismo enunciado. Por ejemplo: “Estoy *curado* del resfriado” vs. “Estoy **reparado* del resfriado” (precisión léxica); “La biología es *una ciencia* interesante” vs. “La biología es **algo* interesante” (léxico vago); “Voy a *pasear* por el parque” vs. “Voy a **dar un paseo* por el parque” (construcciones perifrásticas con verbos de significado amplio); “El *hombre* vio cuando *un individuo*

cometió el crimen” vs. “El *hombre* vio cuando un **hombre* cometió un crimen” (repetición de palabras).

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 6 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores en el uso de léxico.

Cuadro 6
Presencia vs. ausencia de errores en el uso del léxico

	Presencia	Ausencia
1°	92% (46/50)	8% (4/50)
8°	96% (48/50)	4% (2/50)
Total	94% (94/100)	6% (6/100)

En el cuadro 6 observamos que, del total de pruebas, 94% contiene errores de léxico, es decir, la mayor parte de la población documentada; por ello, éste podría considerarse uno de los factores más problemáticos en la redacción para todos los estudiantes, pues sólo encontramos 6 de las 100 pruebas sin fallas de este tipo.

Asimismo, el total de presencia de errores en ambos niveles de escolaridad permanece en niveles cercanos: 96%, en los alumnos de 1°, y 92%, en los alumnos de 8°, lo cual indica que no hay una disminución del problema en los alumnos de último semestre, a pesar de que deberían tener un mayor dominio de la lengua.

En el cuadro 6 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 6 bis
Cantidad de errores en el uso del léxico

1°	8°
60% (236/395)	40% (159/395)

De acuerdo con el cuadro, los resultados de la cantidad de errores entre ambos grados son cercanos entre sí: 60% del total lo poseen los alumnos de nuevo ingreso, frente a 40% de los de último semestre. Estos datos indican que, aunque existe un mejor dominio del léxico en el segundo grupo de estudiantes, éste es poco notable, por lo que podemos considerar

que el léxico constituye un problema en magnitudes similares para ambos niveles de escolaridad y que la mejora es mínima.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos ocho tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) imprecisión léxica, b) repetición, c) construcciones perifrásticas con verbos de significado amplio, d) léxico vago, e) imprecisión en el uso de pronombres y deícticos, f) derivación incorrecta, g) mal uso de léxico especializado, h) redundancia. Cabe aclarar que en todos los tipos de errores documentados se encontraron casos en ambos grados de escolaridad, excepto por (f), el cual únicamente apareció en alumnos de primer semestre.

- (6) a. En apariencia, los usos benéficos son mayores que los posibles **maleficios** [A-42]
Ésta podría utilizar la clonación como un **arma** que a simple vista podría parecer *inofensiva* [B-65]
la muerte es uno de los temas que más **significan** para las personas [A-46]
- b. **Personas** que sólo buscan causar un impacto negativo en las **personas** que desconocen el tema [B-56]
ya que se habla del **uso** de las células madre para el **uso** en la medicina [B-59]
- c. Para poder **dar un juicio** tajante [A-9]
historias como aquella de la famosa oveja Dolly en Reino Unido **han hecho ver** al humano que hay situaciones que consideraba lejanas [A-20]
- d. Analizando **ciertos aspectos** podemos calificarla de positiva para la vida humana [A-1]
y nosotros tenemos que pensar que hay **cosas** que pueden romper ese equilibrio [B-66]
La inmortalidad y la clonación es **algo** tan anhelado por el ser humano [...] [B-91]
- e. Hay que aclarar que **esto** con respecto a la clonación humana [A-2]
El último texto reafirma la idea que se presenta **aquí** [B-56]
- f. sería importante la **estableción** de leyes [B-53]
[...] con el cual muchos científicos han soñado y que ahora han conseguido dar un paso **significante** [B-58]
- g. la producción de **embriones bebés** [A-29]
Se podrían utilizar para la creación de distintos **tegidos genéticos** [B-81]
- h. pero no por ello ignoro que existe y se lleva a cabo tanto de **manera** y **forma** lícita como ilícita [A-31]
[...] por lo menos durante su **concepción** como **concepto** [B-73]

En (6a) observamos casos de imprecisión léxica, problema presente en casi todas las pruebas. En este tipo de error hallamos ejemplos en los que se muestra poco dominio del significado de las palabras; cabe aclarar que, aunque sabemos que en el léxico no sólo se incluye el significado neutro, o de diccionario, sino que también influye la intención discursiva propia y el eco de otras voces (Bajtin, 1998: p. 278), consideramos este error cuando el significado posible de la palabra no correspondiera con el contexto en el que se insertó y careciera, además, de marcas que indicaran una intención metafórica. Esto sucede en el primer caso, donde *maleficio* se pretende utilizar como un antónimo de *benéfico*, cuando en realidad su semántica se asocia con la hechicería (RAE-ASALE, 2014); o bien, en el segundo, donde se habla de un *arma inofensiva*, a pesar de que el significado de dicho sustantivo implica la posibilidad de dañar (RAE-ASALE, 2014).

Por otro lado, en el tercer ejemplo (*significan*), notamos que la imprecisión léxica también se relaciona con el uso de palabras cuyo sentido queda incompleto al carecer de un contexto apropiado que lo delimite claramente, situación que causa oraciones imprecisas.

En (6b) notamos la repetición de palabras dentro de un mismo enunciado, problema que nos sugiere el poco dominio léxico de los estudiantes al desconocer sinónimos que lo eviten. El primer ejemplo (*personas*) muestra que dicha repetición sucede con la aparición de la misma palabra tanto en la oración subordinada como la subordinante, mientras que el segundo (*uso*) ocurre dentro de una oración simple.

En (6c) observamos ejemplos de construcciones perifrásticas con verbos de significado amplio, es decir, aquellas en las que se emplearon verbos como *dar*, *hacer*, *tener* o *ver*, cuando dichas construcciones contaran con verbos más precisos, o bien, éstas no pertenecieran al conjunto de perífrasis verbales con matices de significado específicos, por ejemplo, “*tener que* + infinitivo” para expresar obligación (RAE-ASALE, 2009: §28.61).

Si bien el uso de este tipo de estructuras es gramaticalmente correcto, estimamos que su presencia en un texto de nivel universitario (especialmente, en uno de corta extensión como en este caso) denota una falta de especificidad en el dominio léxico para lo que se espera en estudiantes de dicha escolaridad (Fernández y Carlino, 2010: p. 10).

En el primer ejemplo, presentamos un verbo ligero, es decir, aquel parcialmente dessemantizado cuyo contenido léxico lo aporta un sustantivo (RAE-ASALE, 2009: §34.11j). En este caso, *dar un juicio* corresponde a un verbo más preciso: *juzgar*. Por otro lado, en el siguiente ejemplo, observamos una construcción perifrástica (*hacer ver*) en la cual el verbo *hacer* contiene un significado amplio que se determina por el contenido semántico de *ver*; dicha perífrasis se conforma de verbos de semántica poco precisa y en este contexto carece de un matiz de significado que la haga necesaria, por lo que pudo ser reemplazada por un verbo más específico.

En (6d) encontramos la presencia de léxico vago, es decir, aquel cuyo significado es indeterminado. En este caso, vemos palabras de significado amplio utilizadas con poca precisión, complementadas con otras que poseen las mismas características; esto ocurre en el primero de los ejemplos (*ciertos aspectos*) en el que el sustantivo *aspectos* podría haber tenido un adjetivo que lo especificara y proporcionara una idea clara de lo que se habla, pero, en su lugar, lo acompaña un adjetivo indefinido (*ciertos*), que otorga justamente un sentido indeterminado al sustantivo (RAE-ASALE, 2014).

En los dos casos restantes, notamos dos palabras que tienen un significado indeterminado (*cosa* y *algo*); dicho léxico, al referir a entidades sin especificación (RAE-ASALE, 2014), construyen un texto poco claro y de ideas difusas. Vílchez resalta que este tipo de error constituye una marca de oralidad, pues este tipo de palabras son comunes en la comunicación oral, donde su contenido semántico depende del contexto situacional que comparten los interlocutores (Vílchez *et al.*, 2002: p. 86).

En (6e) encontramos un tipo particular de imprecisión léxica, la cual consiste en el uso de pronombres y deícticos a principio de párrafo cuyo alcance referencial es poco claro. Este tipo de error puede explicarse por el mal uso de la deixis, al desconocer que en la comprensión del texto importa tanto la posición del hablante como del oyente con respecto a lo enunciado (RAE-ASALE, 2009: §17.1a), por lo que en la comunicación escrita este elemento debe ser lo más claro posible.

En el primer ejemplo, el uso del pronombre neutro *esto* no define un límite específico ya que carece de un contexto que permita entender de qué idea se habla. Por otro lado, en el

segundo ejemplo, observamos que el deíctico *aquí*, al utilizarlo a inicio del párrafo, genera imprecisión porque alude a una idea que apenas se va a mencionar, cuando la referencia debía ser anterior.

En (6f) presentamos un fenómeno exclusivo de los alumnos de primero: la derivación incorrecta. En estos ejemplos, la palabra utilizada tiene una derivación que no brinda el sentido correspondiente a la idea esperada. En el primer caso, notamos que dicho error creó un neologismo sin un significado claro (**estableción*) en lugar de emplear la palabra *establecimiento*, cuyo significado es adecuado al contexto (RAE-ASALE, 2014); mientras que en el segundo (*significante*, “que significa”), la palabra sí existe, pero el sentido de la oración permite entender que se pretendía emplear la palabra *significativo*, ‘importante’ (RAE-ASALE, 2014).

En (6g) mostramos un tipo particular de imprecisión léxica, la cual únicamente se enfoca en el mal uso del léxico especializado que se requería para la elaboración del texto solicitado. A pesar de tratarse de un tema alejado del área de conocimiento de los estudiantes de Letras Hispánicas, los ejemplos que se presentan demuestran tanto problemas al comprender el significado de las palabras como el uso poco riguroso de ellas cuando no se comprenden completamente, fenómeno denominado como *verbalismo* (Gómez Camacho, 2005: p. 137), el cual pudo suceder, en este caso, por la necesidad de validación del texto mediante el empleo obligado de conceptos científicos. Por ejemplo, en el primer caso (*embriones bebés*) se ignora el contenido semántico del primer elemento, el cual incluye la idea de una etapa inmadura en el crecimiento de un ser vivo (es decir, no existen *embriones adultos*) (RAE-ASALE, 2014). Por otro lado, en el segundo (**tegidos genéticos*), la construcción, en realidad, mezcla dos conceptos que tratan temas distintos (véase Apéndice 1).

En (6h) podemos encontrar el uso redundante de léxico, es decir, cuando se utiliza más de una palabra con significado similar en la oración sin ningún motivo aparente que justifique su aparición. En el primer caso, el uso de ambos sustantivos (*manera y forma*) no genera ningún tipo de matiz en lo que se pretende expresar, ya que ambos refieren al modo de hacer algo (RAE-ASALE, 2014), por lo cual es innecesario emplear ambas palabras. En el segundo, *concepción* como *concepto*, el enunciado es circular, pues utiliza dos derivados

de la misma palabra para complicar la frase innecesariamente, lo cual carece de sentido al no aportar una idea más compleja a la redacción que si sólo se utilizara una de las dos palabras.

El análisis de estos problemas sugiere que el léxico puede considerarse un factor difícil para los estudiantes, principalmente, porque ellos entienden vagamente el significado de las palabras, lo cual ocasiona que las utilicen descuidadamente debido a que ignoran el sentido completo de las ideas que escriben cuando emplean cierto vocabulario. En consecuencia, generan oraciones con un sentido incompleto, incoherente, redundante, contradictorio o ambiguo.

Asimismo, la aparición constante de repeticiones también podría denotar una pobreza léxica en los estudiantes, puesto que desconocen sinónimos que puedan emplearse como alternativas a las palabras que emplean; de igual forma, la presencia de léxico vago y construcciones perifrásticas con verbos de significado amplio resalta la falta de precisión de los alumnos para expresarse a través de la escritura, lo cual constituye un hecho importante considerando su nivel académico.

Es importante destacar que el uso adecuado del léxico constituye uno de los mayores problemas en la redacción de estudiantes universitarios puesto que se presenta en 94% del total del corpus; además, si comparamos el porcentaje de cantidad de errores en cada grado escolar (60% en primer semestre frente a 40% en octavo) observamos que el problema se reduce escasamente, incluso después de cursar una licenciatura que se dedica al estudio del español.

En cuanto a los resultados cualitativos, podemos considerar que el caso más importante es la imprecisión léxica ocasionada por el uso de palabras sin un significado claro en la oración donde aparecen, lo cual resulta en enunciados con sentido trunco o incomprensible. De igual forma, en la repetición constante de palabras dentro de las oraciones, observamos un dominio bajo en el uso del español para el manejo de otros recursos que aporten una mayor complejidad al texto, como la elipsis, los sinónimos o los elementos deícticos.

Cabe resaltar que los alumnos de nuevo ingreso presentan problemas específicos en este factor, específicamente, la mala derivación, que genera palabras inexistentes o con

significados equivocados para su contexto. Por lo tanto, podríamos pensar que en este grupo las habilidades en el manejo del léxico se encuentran menos desarrolladas cualitativamente.

En conclusión, el léxico es uno de los elementos de la redacción con mayor dificultad para los estudiantes universitarios. Este problema, en parte, se relaciona con la falta de rigurosidad o con un dominio del léxico insuficiente, lo cual ocasiona que utilicen un vocabulario impreciso; de igual manera, debe plantearse qué tan conscientes están del papel de un receptor en el proceso comunicativo de la expresión escrita, pues desconocer este elemento puede propiciar que escriban sin pensar en la concisión necesaria para que alguien más comprenda sus ideas. Aunado a ello, podemos creer que también hay carencias en el conocimiento de los requisitos que implica una redacción universitaria, entre los que puede mencionarse el nivel de léxico esperado para este nivel educativo; es decir, que ignoran la literacidad esperada en las prácticas letradas de su contexto académico (Zavala, 2009: p. 27).

Por otra parte, también debemos considerar que el léxico tiene un estrecho vínculo con la semántica, la cual es uno de los niveles de la lengua más inestables y de difícil comprensión que posee el español; por tal motivo, expresarse con claridad es una labor compleja que requiere gran dominio de la lengua.

Lo anterior resalta la necesidad de crear estrategias para enseñar el uso adecuado del léxico, de acuerdo con el objetivo esperado según el tipo de texto, el nivel académico y el lector al que se dirigen; esto debido a que las habilidades letradas no son únicas y universales, sino que necesitan desarrollarse constantemente; además, los alumnos carecen del mismo conocimiento sobre los tipos de textos, pues han tenido contacto con prácticas letradas diferentes (Zavala, 2009: p. 32).

Asimismo, sería recomendable la implementación de clases sobre comprensión lectora, de manera que los alumnos mejoren su percepción sobre los matices que cada palabra presenta al transmitir un mensaje; así como la preparación en el manejo de recursos de consulta, tales como los diccionarios (Cassany, 1987: p. 111), para que comprendan su uso como herramienta de búsqueda y, de igual manera, amplíen su vocabulario.

2.3.2 Gerundio

En este apartado analizamos la presencia de errores en el uso del gerundio, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Para el análisis de este factor consideramos que los gerundios utilizados tuvieran un uso correcto, de acuerdo con lo establecido por la *Gramática* (RAE-ASALE, 2009: §§27.4b-28.12c). Entre los usos correctos, podemos mencionar los siguientes: a) gerundio modal, expresa el modo en que se realiza una acción: *el niño entró **llorando***; b) gerundio temporal, indica la simultaneidad de dos acciones, o bien, la anterioridad o la posterioridad inmediata de una de ellas: *compré un boleto a Madrid **llegando** al aeropuerto*; c) perífrasis de gerundio, puede mostrar una acción, un proceso o un estado de cosas presentados en su curso, por ejemplo: *estar + gerundio*, indica la continuidad de una acción: *Juan **está observando** el cielo*; *llevar + gerundio*, designa el periodo o el límite inicial durante los cuales se mantiene cierto estado de cosas: *lleva **durmiendo** todo el día*; *seguir + gerundio*, expresa que la situación tenía lugar en un momento anterior y se mantiene en el momento del habla o en el punto temporal de referencia: *sigue **molestando** a su hermano*.

Entre los usos incorrectos del gerundio se encuentran los siguientes: a) gerundio adjetivo, cuando se utiliza como una oración adyacente de sustantivo: *leí un libro ***narrando** historias para niños*; b) gerundio de posterioridad, cuando se indican acciones posteriores a la expresada en la oración principal: *llegó a su casa ***yendo** después al supermercado*.

Asimismo, consideramos la presencia correcta del gerundio con relación a la sintaxis de la oración, es decir, que fuera un elemento formal necesario en ésta; por ejemplo: *Entró **cantando** y **bailando*** vs. *entró **cantando** y ***bailar***; *tenía que **llegar** rápido* vs. *tenía que ***llegando** rápido*. En el primero de estos casos, la presencia de gerundio es necesaria como elemento de la coordinación con otro gerundio; en el segundo, es necesario utilizar el infinitivo en lugar del gerundio para completar correctamente la perífrasis con el verbo *tener*.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 7 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la

distinción entre presencia y ausencia de errores en el uso de gerundio; además, se indica la ausencia de gerundios en los textos.

Cuadro 7
Presencia vs. ausencia de errores en el uso del gerundio

	Presencia	Ausencia	No utilizó gerundios
1°	6% (3/50)	72% (36/50)	22% (11/50)
8°	2% (1/50)	52% (26/50)	46% (23/50)
Total	4% (4/100)	62% (62/100)	34% (34/100)

En el cuadro 7 observamos que el total de errores corresponde únicamente al 4% del corpus, frente a un 62% de ausencia y un 34% de pruebas en las que no se utilizaron gerundios. Estos resultados muestran que el uso correcto del gerundio no representa un problema para los alumnos de ambos semestres, pues sólo se documentaron 4 casos erróneos (3 en alumnos de 1° y 1 en alumnos de 8°).

Por otro lado, es importante resaltar la presencia de gerundios en los textos, pues mientras el 22% de los alumnos de nuevo ingreso no lo emplean, en los de último semestre este resultado llega al 46%. Esto quiere decir que su uso puede considerarse un elemento significativo que diferencia ambos niveles de estudio, puesto que es más utilizado por alumnos de primer semestre, cuyo porcentaje muestra que 4 de cada 5 lo emplean; al contrario, sólo 1 de cada 2 estudiantes de 8° lo usa.

En el cuadro 7 bis presentamos el desglose por cantidad de gerundios registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 7 bis
Número de gerundios usados por nivel de escolaridad

1°	8°
69% (99/144)	31% (45/144)

De acuerdo con el cuadro 7 bis, observamos que el número de gerundios documentados en alumnos de primer semestre es de 99/144, lo cual corresponde al 69% del total, frente a 45/144 casos (31% del total). Estos resultados permiten corroborar los datos presentados en el cuadro 7, con respecto al uso de gerundio en ambos niveles educativos: más de dos terceras partes del total de gerundios registrados fueron utilizados por alumnos de nuevo

ingreso, es decir, éstos utilizan dicha forma verbal en mayor medida que los alumnos de 8º,⁵ probablemente porque a lo largo de la formación académica a los alumnos se les aconseja dejar de emplear esta forma verbal en sus escritos.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos dos tipos de errores, los cuales presentamos a continuación: a) posición ambigua, b) ausencia de gerundio.

- (7) a. *Desde el alto desarrollo científico* el ser humano **partiendo** ha construido una ambición por alargar nuestra vida con base a el miedo a la muerte [B-80]
- b. El otro punto a tratar, el de las humanitarias, se trataría *eliminando* por completo la clonación humana como negocio mientras no se conozca por completo el tema pero **seguir** las investigaciones en centros especializados y *enfocando* el trabajo unicamente en la creación de nuevo conocimiento. [B-82]

En (7a) observamos un ejemplo donde el gerundio (*partiendo*) aparece en una posición que lo deja con una interpretación ambigua, pues el verbo podría entenderse como un complemento circunstancial de modo de la oración *el ser humano ha construido*; sin embargo, ya que requiere un locativo que aparentemente es inexistente (puesto que el verbo se encuentra aislado en medio del verbo principal y su sujeto), dicho complemento carece de un sentido completo que permita corroborar su función como complemento circunstancial. Por tal motivo, es probable que el complemento inicial del párrafo (*desde el alto desarrollo científico*) pueda considerarse como el elemento que le falta al gerundio para completar su sentido y que, por tanto, este último se encuentra en un lugar equivocado.

En (7b) vemos la omisión de un gerundio: de acuerdo al fragmento de texto, el verbo *seguir* se coordina con otras dos oraciones que constituyen el complemento circunstancial de modo del verbo *trataría*. Debido a que los verbos que encabezan dichas oraciones son gerundios (*eliminando* y *enfocando*), *seguir* debería ser un gerundio también para que la concordancia de las oraciones fuera correcta; sin embargo, este verbo se encuentra en infinitivo.

⁵ Es importante mencionar que los usos correctos del gerundio más frecuentes fueron el modal y las perífrasis con *estar* y *seguir*, lo cual indica que, a pesar de su abundancia cuantitativa, cualitativamente es muy reducida la variedad de gerundios que los estudiantes emplean.

El análisis de estos problemas indica que las dificultades que los alumnos presentan en el empleo del gerundio no se relacionan con los usos incorrectos generalmente considerados en los manuales de redacción (gerundio adjetivo y de posterioridad), sino que están más relacionados con la presencia, ausencia o con su posición dentro de la oración.

En resumen, el gerundio es un elemento que los estudiantes utilizan gramaticalmente bien, pues únicamente se documentaron cuatro casos erróneos en total; en cambio, es más relevante mostrar que, mientras el 22% de los alumnos de primer ingreso omitió su uso en sus textos, en el caso de los alumnos de último semestre, el porcentaje alcanzó el 46%. Esta disminución significativa en su uso al término de la licenciatura probablemente se deba a la idea que se tiene de evitarlos en textos académicos.⁶

Con respecto al análisis cualitativo, podemos notar que, a diferencia de lo que podría pensarse, casos como el gerundio adjetivo o el de posterioridad no constituyeron una frecuencia de uso relevante en los resultados obtenidos, como sí lo fueron los errores de este modo no personal del verbo en relación a la sintaxis y la concordancia.

En conclusión, el uso correcto del gerundio, si bien parece que no es un problema significativo en alumnos de licenciatura, muestra una situación peculiar relacionada con la manera en que se le considera en la escritura académica, pues los datos obtenidos indican que, a medida que se avanza en el grado educativo, los alumnos dejan de usar el gerundio, probablemente por recomendación de los profesores; es decir, en la escuela se inhibe su uso y éste queda reducido a casos inevitables, como la perífrasis verbal. Por tal motivo, creemos importante que se considere en cursos de redacción el estudio del gerundio de manera más detallada para que los alumnos aprendan a utilizarlo con precisión y no que simplemente se trate de impedir su uso, ya que eventualmente los estudiantes requerirán de él para escribir sus textos y por tal motivo, lo utilizarán por más restricciones que les impongan; como bien apunta Lerner, lejos de que el alumno aprenda solamente a hablar del tema (en este caso, que memorice los tipos de gerundio, pero no los use), es necesario que sepa hacer y pensar sobre el hacer (es decir, que aprenda a utilizar el gerundio como

⁶ En los cursos de redacción es común que se recomiende explícitamente evitar el gerundio al redactar este tipo de textos, por lo que, aunque se expliquen sus usos correctos, generalmente se sanciona su utilización.

una herramienta más y desarrolle la conciencia sobre cuándo es necesario y cuándo puede resultar confuso) (Lerner, 2001: p. 102).

2.3.3 Cohesión

En este apartado analizamos la presencia de errores de cohesión, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por cohesión entendemos la relación formal que se establece entre las ideas contenidas en un mismo párrafo mediante el uso correcto de conectores (preposiciones, conjunciones, marcadores discursivos), deícticos (pronombres, adjetivos demostrativos, adjetivos posesivos) o elipsis (Evangelista, 2013: pp. 30-32). Por ejemplo: *La contaminación es un problema importante en la actualidad, **en consecuencia**, debemos resolverlo cuanto antes* vs. *La contaminación es un problema importante en la actualidad, ***sin embargo**, debemos resolverlo cuanto antes*. En este caso, el sentido de la oración nos permite interpretar que las dos ideas unidas por el conector mantienen una relación de causa-consecuencia; por ello, el conector *sin embargo* es incorrecto, pues éste marca una oposición.

Otro caso sería el siguiente: *No me enteré que había una mariposa en el árbol hasta que **la** vi volar* vs. *No me enteré que había una mariposa en el árbol hasta que ***lo** vi volar*. Con este ejemplo, observamos que el uso correcto del deíctico permite identificar claramente al sustantivo al que se refiere (en el primer caso, el pronombre *la* alude a la mariposa); el uso incorrecto generaría una referencia errónea o ambigua (en el segundo ejemplo, el pronombre *lo* concuerda en género y número con *árbol*, por lo que podría interpretarse que es éste del que se habla en la oración *lo vi volar*).

Finalmente, tenemos el próximo ejemplo: *Debo regar la planta antes de que se marchite* vs. *Debo regar la planta antes de que se marchite ***la planta***. La elipsis permite evitar la repetición innecesaria de palabras, pues, como puede verse en este caso, no es necesario reiterar que *la planta* es la que se marchita, debido a que ya se mencionó anteriormente en la oración y no existen elementos en ella que pudieran generar ambigüedad en la referencia.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 8 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores de cohesión.

Cuadro 8
Presencia vs. ausencia de errores de cohesión

	Presencia	Ausencia
1°	94% (47/50)	6% (3/50)
8°	82% (41/50)	18% (9/50)
Total	88% (88/100)	12% (12/100)

En el cuadro 8 vemos que el total documentado de presencia de errores es de 88%, frente a 12% de ausencia; por otra parte, los resultados obtenidos en cada nivel de escolaridad corresponden a 94% de presencia en alumnos de 1° y 82% en los de 8°.

Con base en estos resultados, se desprende que la cohesión representa un problema significativo para los alumnos de la carrera, a tal grado que, incluso, aunque existe una disminución del índice de equivocaciones en el segundo grupo, ésta es tan sólo de 12%; esto quiere decir que dicho progreso aún es muy bajo, pues el porcentaje de presencia en el último semestre indica que aproximadamente 4 de cada 5 estudiantes de este nivel cometen errores de cohesión.

En el cuadro 8 bis presentamos el desglose por cantidad de errores registrados para cada nivel de escolaridad.

Cuadro 8 bis
Cantidad de errores de cohesión

1°	8°
61% (198/322)	39% (124/322)

De acuerdo con el cuadro 8 bis podemos notar que la cantidad de errores presentada en los alumnos de primer ingreso es de 61% del total registrado, frente al 39% de los de último semestre. De manera semejante a los datos anteriores, el número de equivocaciones es menor en alumnos de 8°; en este caso, encontramos que la diferencia es de 22%, por lo

cual podemos afirmar que la cohesión mejora en los alumnos de este grado, pero aún mantienen un porcentaje importante del total de errores (más de una tercera parte).

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos seis tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) mal uso de preposición, b) mal uso de nexos, c) referencia incorrecta de deícticos, d) elipsis, e) estructura oracional incompleta, f) mala cohesión oracional por repetición de palabras.

- (8) a. puedo intuir que apenas va comenzando y no terminara hasta que lleguen a “destruir **con** nuestro Dios” [B-58]
La distinción \emptyset lo que esta bien y lo que esta mal [B-63]
- b. Los problemas éticos también están presentes, sobre todo cuando se trata de clonación humana, **es decir** de reproducción asexual [A-12]
Tambien se les va a empezar a ver más que con dignidad humana como un producto de comercio **donde** burguesmente solo van escoger a los más “bonitos” [B-52]
Esta técnica debería de tener beneficios **y** por un solo momento, deberíamos de ser mas flexibles con dicha ética [B-85]
 \emptyset La clonación humana **como** animal no debería ser permitida porque es dañina para ambas especies [A-11]
- c. Existe una gran polémica con respecto a la clonación, especialmente de mamíferos, debido a su impacto en el ambiente. Sin embargo, **estos estudios** también han brindado nuevas soluciones [...] [A-39]
Se ha recalado la importancia de realizar dicha práctica para el estudio de diversas enfermedades tanto genéticas como no genéticas y mediante *estas animales alterados* genéticamente realizar terapias o farmacos que puedan curar o mejorar **su** calidad de vida [B-79]
Con los continuos avances en la medicina, *se ha buscado una solución para enfermedades poco estudiadas* debido a su complejidad al momento de ser estudiadas. Ejemplos de **esto** son los ataques al corazón, que dejan graves estrágos genéticos a quienes lo sobreviven [...] [B-81]
- d. varios ejemplos los podemos ver reflejados en el momento en que *los padres*; son divorciados, homosexuales o **no cuentan con alguno de los dos** [B-52]
[...] si lo clonas tu eres egoísta, por que solo es un deceo de mantenerlo y no sufrir”. Entonces *las dos son malas e inecesarias*. **No pueden aceptar la clonación**, pero si es medico sí [B-84]
- e. **Si en esos debates se dedicaran a realizar medidas que regulen la clonación y eviten que caiga en cosas más superficiales como la clonación de mascotas o la elección del sexo de tu bebé. Considero que la atención debe centrarse** [...] [A-34]
seguramente habrá **alguien a quien** las celulas madre o un clon que permita el transplante de un organo, o unos padres a quien se les dé la posibilidad

de tener un hijo sin problemas genéticos, *será ahí cuando la ética se irá al diablo* [...] [A-19]

La clonación **que en la actualidad se utiliza con un fin meramente médico** (con la reproducción de células madre para crear tejido nuevo) y **científico** (con el uso de clones animales para investigar alteraciones genéticas, con la esperanza de un futuro uso médico). *Debido a lo reciente de las técnicas* [...] [B-90]

- f. La tasa de fracasos y la morbilidad en **clonación humana** tiene como consecuencia un debate sobre la ética de la **clonación humana** [A-15] aunque **la clonación** fue aceptada con los fines de incrementar los conocimientos sobre **la clonación** [B-68]

En (8a) observamos el uso incorrecto de preposiciones, las cuales distinguimos del resto de nexos por su frecuencia de error en las pruebas. En el primer ejemplo encontramos una oración cuyo objeto directo utiliza erróneamente la preposición *con*; en consecuencia, el fragmento resulta confuso, pues los posibles significados que esta palabra puede tener (compañía, utensilio, medio, etc.) no corresponden con la idea de la oración (RAE-ASALE, 2009: §29.7g), la cual más bien necesitaría la preposición *a* para referir a un objeto directo que designa una persona (RAE-ASALE, 2009: §34.9d). Por otra parte, en el segundo caso, notamos la ausencia de una preposición que permita relacionar entre sí la coordinación de oraciones con el sustantivo del que depende (*distinción*), por lo que la idea que se intenta expresar termina siendo incompleta.

La frecuencia con la que el error en el uso de preposiciones se presenta sugiere que los alumnos enfrentan problemas para determinar su significado, pues al utilizarlas generan ideas poco claras, o bien, desconocen cuándo deben emplearse, no sólo para dar un matiz específico a las oraciones, sino para unir el texto adecuadamente.

En (8b) notamos errores con el uso de nexos (distintos a preposiciones), es decir, cuando éstos aparecían en contextos en los que su función no correspondía con el sentido de la oración. En el primer ejemplo, hay un problema de cohesión al utilizar el marcador discursivo *es decir*, pues el contexto omite la información necesaria para comprender el carácter explicativo del nexo (RAE-ASALE, 2009: §30.13a) que relacione la clonación humana y la reproducción asexual; en consecuencia, el marcador discursivo crea una relación confusa entre ambas ideas.

En el segundo caso, el nexos *donde*, que conecta la oración adjetiva con la oración principal, genera un significado ambiguo, ya que este nexos adjetivo lleva implícito en su significado la alusión a un lugar (o un elemento que lo alude figurativamente) (RAE-ASALE, 2009: §22.8k), pero su antecedente (*un producto de comercio*) carece de dicha función en la oración subordinada.

En el tercer ejemplo, observamos el uso incorrecto de la conjunción copulativa *y*, al unir incorrectamente dos oraciones que tratan ideas diferentes; de tal forma, dicha coordinación genera una conexión vaga entre ambas pues, en realidad, este nexos suma sus significados (RAE-ASALE, 2009: §31.1b).

Finalmente, se presenta el uso incompleto de la conjunción copulativa compuesta *tanto... como*; dicho problema se caracterizó por la omisión del primer elemento de este nexos, probablemente por desconocer que es una construcción que consta de dos partes discontinuas (RAE-ASALE, 2009: §31.3e).

En (8c) encontramos problemas con el uso de deícticos, es decir, cuando la referencia de los pronombres y modificadores del sustantivo genera ambigüedad o malinterpretación en los textos. En el primer caso, se muestra un error en el uso del adjetivo demostrativo *estos* por omitir su propiedad de hacer referencias anafóricas, o sea, aludir a un antecedente dentro del mismo discurso (RAE-ASALE, 2009: §17.1g); dicho adjetivo establece un vínculo erróneo con la oración anterior de ese mismo párrafo, pues pretende aludir a unos *estudios* (en masculino plural) cuya mención es inexistente.

En segundo lugar, advertimos el uso del adjetivo posesivo *su*, el cual pretende hacer referencia, de acuerdo con el sentido del texto, al ser humano como el beneficiario de los estudios de clonación; sin embargo, dicho elemento está ausente, por lo que el texto parece referir a *estos animales clonados* (la frase nominal más cercana a este adjetivo); lo anterior, debido a que los adjetivos posesivos necesitan forzosamente esclarecer su sentido en el contexto oracional al carecer de una concordancia a nivel formal con el referente (lo cual ocasiona que todas las formas de este tipo de adjetivos se puedan relacionar con sustantivos de cualquier género y número) (RAE-ASALE, 2009: §18.1j).

Por último, en el tercer ejemplo de este apartado se muestra una referencia errónea por parte del pronombre demostrativo *esto*. Debido a que dicha palabra tiene género neutro, se utiliza en referencias anafóricas de carácter proposicional (RAE-ASALE, 2009: §17.6d), es decir, para referir a oraciones mencionadas anteriormente en el texto; por tanto, en este caso, en lugar de aludir a los tipos de enfermedades (como lo indica el sentido de su oración), lo hace al hecho completo: a la búsqueda de soluciones a estas enfermedades. En consecuencia, el texto adquiere un sentido confuso.

En (8d) observamos el uso incorrecto de elipsis, es decir, cuando la elisión de ciertas palabras ocasiona que la referencia sea equivocada o confusa, lo cual puede suceder por la tendencia a considerar como referente al último grupo nominal mencionado cuanto éste concuerda con la flexión verbal de las oraciones siguientes (RAE-ASALE, 2009: §33.4k). En el primer caso, se presenta una concordancia errónea de la última oración (*no cuentan con alguno de los dos*) con su referente, pues el texto nos permite entender que se trata de un *hijo* (por la mención que se hace de los padres); no obstante, al no especificarse, provoca que la idea se asocie con el sujeto de la oración en la que se encuentra: *los padres*; en consecuencia, el resultado es una oración con una interpretación confusa.

En el segundo ejemplo, observamos que existe ambigüedad con respecto a los sujetos de las oraciones: mientras en la primera oración después del punto y seguido (*Entonces las dos son malas e *innecesarias*) el sujeto es *las dos*; en la siguiente (*No pueden aceptar la clonación*) se utiliza un sujeto tácito distinto, ya que el sentido de esta oración pretende aludir a quienes juzgan al sujeto de la oración anterior como “malas e innecesarias”; sin embargo, ya que se elide dicha mención, pareciera que se trata del mismo sujeto, lo cual genera un texto incongruente.

En estos casos, podemos pensar que la oralidad influye en el error, pues el autor del texto puede suponer que hay un conocimiento compartido entre los interlocutores y, por ello, a nivel escrito no presenta claramente cuál es la idea completa de la que habla (Vílchez *et al.*, 2002: p. 89).

En (8e) documentamos la redacción incompleta de oraciones, es decir, cuando el sentido de éstas era incompleto porque la construcción quedaba trunca. En el primer caso, se

encuentra la prótasis de una construcción condicional que, aun cuando contiene otro tipo de oraciones, carece de una apódosis con la cual complete su sentido, lo cual compromete la gramaticalidad de la construcción por la relación de interdependencia que hay entre ambos elementos de este tipo de oraciones (RAE-ASALE, 2009: §47.1g).

En los siguientes ejemplos, observamos que no existe la oración principal, pues carece de un verbo que permita la predicación (RAE-ASALE, 2009: §1.13a). En el segundo caso, notamos que se pretende introducir una oración subordinada cuyo antecedente es *alguien* (*a quien* se constituye como el nexa adjetivo que establece la relación); sin embargo, ésta carece de un verbo, por lo que el sentido de este fragmento se lee únicamente como un listado de sustantivos que contienen oraciones subordinadas adjetivas. Finalmente, el tercer caso presenta un sustantivo (*la clonación*) sin una oración en la cual tenga una función sintáctica, ya que únicamente existe una oración subordinada adjetiva que depende de dicha palabra.

En este tipo de error, los casos documentados sugieren que, cuando los alumnos utilizan varias oraciones subordinadas dentro de una sola oración, la complejidad con la que redactan los conduce a perder el hilo conductor de sus ideas y, por ello, olvidan terminar la construcción inicial.

En (8f) observamos errores de cohesión oracional por repetición de palabras. En este tipo de casos, la repetición del léxico dentro de la oración denota un manejo pobre de elementos deícticos y, con ello, poca conciencia sobre cómo emplear la referencia anafórica (RAE-ASALE, 2009: §17.1g). En el primer caso, la frase nominal *clonación humana* se repite en el sujeto y en el predicado de una oración simple; mientras que en el segundo, el sustantivo *clonación* aparece tanto en el sujeto de la oración principal, como en su complemento; en ambos ejemplos, dicha duplicación de la palabra conduce a un pleonismo.

El análisis de estos problemas indica que los alumnos presentan dificultades para comprender tanto el significado de los nexos que utilizan como el alcance referencial de elementos con carácter deíctico (como los pronombres); de igual forma, ignoran los recursos con los que cuentan para expresar la conexión entre dos ideas, tales como las palabras clave o las frases de síntesis (Serafini, 1989: p.75-76). En consecuencia, la

cohesión en sus textos se torna descuidada, al carecer de una conexión adecuada en las oraciones de un mismo párrafo, por lo que el mensaje transmitido resulta ambiguo o confuso; además, la presencia de estructuras oracionales inconclusas denota una falta de atención al concretar las ideas, lo que sugiere la carencia de cuidado para precisar lo que se desea comunicar con el texto.

En resumen, la cohesión es un problema de redacción muy importante para los alumnos, pues se presenta en el 88% de las pruebas recabadas; a su vez, la cantidad de errores registrados en cada nivel de escolaridad (61% en primer ingreso y 39% en octavo) resaltan que existe una mejora al terminar la licenciatura, pero ésta, aunque notable, continúa siendo insuficiente.

Con respecto al análisis cualitativo, los tipos de errores encontrados sugieren un conocimiento impreciso de los elementos formales que permiten conectar las ideas de un texto, lo cual propicia que se redacten escritos donde el uso descuidado de estos recursos genere vaguedad, o bien, favorezca la malinterpretación de las ideas; asimismo, la aparición de estructuras oracionales incompletas resalta deficiencias en los estudiantes al tratar de concretar lo que quieren expresar.

En conclusión, la cohesión es un factor problemático en alumnos de nivel universitario que evidencia el descuido que éstos presentan al transmitir sus ideas en un texto, lo cual puede ser provocado, en parte, por la influencia de la oralidad, debido a que el autor asume que su interlocutor conoce el asunto del que se habla, circunstancia común en este tipo de comunicación (Tusón, 1991: p. 17; Errázuriz, 2010: p. 203), y considera que no necesita aclararlo.

Aunado a lo anterior, es probable que también influyan tanto la falta de preescritura como de corrección pues, por una parte, si los estudiantes carecen de una planeación adecuada, se propicia que la escritura sea desordenada y que los elementos de cohesión no generen una secuencia lógica entre las ideas; por el otro lado, sin la revisión adecuada del texto al finalizar, los alumnos ignoran si sus ideas se han expresado claramente, lo cual ocasiona que aquello escrito con ambigüedad permanezca en la versión final del texto, o bien, se ignoran los elementos redundantes que entorpecen su comprensión (Serafini, 1989: p. 101).

Por ende, consideramos necesaria la atención de este elemento de la redacción para crear estrategias en los procesos previo (lluvia de ideas, mapas mentales) (Björk y Blomstrand, 2007: p. 40) y posterior (la corrección y orden de las ideas de acuerdo con la imagen mental que se tiene del texto) (Cassany, 1987: p. 105) que muestren a los estudiantes de licenciatura cómo organizar un texto mediante el uso correcto de los componentes formales que lo conectan.

2.3.4 Coherencia

En este apartado analizamos la presencia de coherencia en el texto, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por coherencia entendemos la relación de sentido que se establece entre los párrafos de un texto, así como el uso de marcadores discursivos que permitan mantener un hilo conductor claro en todas las ideas. En suma, se refiere a la unidad semántica del texto (Evangelista, 2013: p. 31). Por ejemplo:⁷

“El niño llegó al muelle con una expresión esperanzada. Sentado en el borde, observaba el vaivén de las olas en espera de ver llegar el barco de su padre.

A pesar de las fuertes tormentas de los días pasados, aún existía una fuerte convicción en él de que su padre arribaría sano y salvo, la cual nadie le podría arrebatar.”

En este ejemplo, aunque en ambos párrafos se desarrollan ideas distintas (el niño esperando en el muelle, en el primero, y su convicción por el regreso de su padre, en el segundo), se mantiene una relación semántica entre ellos, pues los dos aluden al regreso del padre. En contraste, observamos el siguiente caso:

*“El niño llegó al muelle con una expresión esperanzada. Sentado en el borde, observaba el vaivén de las olas en espera de ver llegar el barco de su padre.

⁷ Debido a que este factor considera la relación entre párrafos, los ejemplos se separan del cuerpo del texto para evidenciar esta estructura.

Con el pasar de los días, las personas comenzaron a retomar sus actividades habituales.”

En este caso, observamos un texto incoherente, debido a que ambos párrafos desarrollan dos ideas distintas y carecen de un vínculo (semántico o formal) entre ellos: en el primero se habla de un niño que espera la llegada de su padre; en el segundo, se menciona un grupo de personas que realizan sus actividades habituales.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 9 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de coherencia en el texto.

Cuadro 9⁸
Presencia vs. ausencia de coherencia

	Presencia	Ausencia
1°	68% (34/50)	32% (16/50)
8°	70% (35/50)	30% (15/50)
Total	69% (69/100)	31% (31/100)

En el cuadro 9 observamos que el total de textos coherentes representa 69%, frente a 31% de aquellos que no lo son. De igual forma, los resultados de cada nivel de escolaridad casi coinciden con el porcentaje general: los alumnos de primer ingreso muestran un 68% de pruebas con coherencia y los de último semestre, 70%.

El análisis indica que este factor presenta un dominio adecuado en alumnos de la licenciatura puesto que, a nivel general, 7 de cada 10 pueden redactar un texto coherente; a pesar de ello, es importante resaltar que el porcentaje de incoherencia en ambos grados escolares constituye una cantidad elevada, pues, en cada caso, éste representa alrededor de la tercera parte del estudiantado: 32% en alumnos de 1° y 30% en 8°.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos tres tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) párrafos inconexos, b) referencia incorrecta, c) cambio de tema.

⁸ Debido a que este factor analiza los textos desde una perspectiva general, prescindimos de un segundo cuadro que contara el número de errores por prueba.

- (9) a. **Los experimentos se han hecho principalmente con animales**, esto produce cierta insatisfacción social, pues al no tener resultados favorables el daño que ha sufrido la fauna de laboratorio es irreversible: deformaciones. **La ambición humana no tiene límites**, el deseo del hombre por encontrar cura a todos los males roza con problemas éticos, por ende, los prejuicios hacia el sector científico han crecido [A-16]
La clonación me resulta favorable para la medicina; el estudio de la genética y sus alteraciones permite tener en la práctica simulacros de acción en caso de ser no simulados, al igual que mayor información acerca del ser humano por medio de experimentación. A prueba y error aprendemos qué hacer, qué no y el por qué.
Estoy a favor de todo tipo de vida existente. No me agrada pensar en la experimentación ineficiente con mi mascota, por ejemplo, e incluso conmigo, lo cual es posible [A-31]
- b. [Párrafo 2] En primer lugar, la reproducción de individuos completos podría afectar la biodiversidad [...]
[Párrafo 3] Por otro lado, los animales clonados tienen mayor probabilidad de nacer con malformaciones que **les pueden causar dificultades para sobrevivir o la misma muerte** [...]
[Párrafo 5] Sin embargo, **como pudimos observar en el segundo párrafo**, dichos experimentos provocan **el sufrimiento y la muerte de muchos seres vivos** [A-17]
Desde el alto desarrollo científico el ser humano partiendo ha construido una ambición por alargar nuestra vida con base a el miedo a la muerte.
Uno de estos métodos es [...] [B-80]
- c. **La inmortalidad y la clonación es algo tan anhelado por el ser humano**, que aprovechan cualquier espacio de ciencia ficción utópica para representarlo, pero como siempre el humano no reflexiona acerca de las consecuencias que esto podría traer consigo, **como alguna ves confronte a una señora** amante de la naturaleza que aferrada defendía a toda costa su teoría acerca de que el hombre sería feliz y pleno si volviera a vivir del campo [...] **si el humano cambiara su neuroprogramación a que la Felicidad debe ser un “estado”** como vivir Alegre o contento su enfoque cambiaría y empezaría a transformar todos sus ámbitos.
Con respecto al punto de vista ético hacia la clonación de embriones humanos puedo decir que el humano no esta listo para ello [B-91]

En (9a) observamos el error por párrafos inconexos: en cada uno de ellos se habla de ideas distintas, sin el uso de algún nexo que justifique el cambio de tema o sin que se evidencie que se sigue un hilo conductor en el texto. En el primer ejemplo, encontramos que el primer párrafo se centra en hablar del daño que los animales sufren por la experimentación, mientras que en el segundo se habla, de manera general, sobre el problema de la ambición humana en la búsqueda de curas; de tal manera, el desarrollo de ambas ideas carece de un

vínculo porque, además de que ambas tratan temas diferentes, se omite la información necesaria para establecer la relación entre experimentación animal y búsqueda de curas.

Por otro lado, el segundo ejemplo presenta un primer párrafo que explica los beneficios de la clonación, seguido de uno que comienza estableciendo una postura sobre *todo tipo de vida existente*. En este caso, el tema cambia completamente (pues ahora se opina acerca de la experimentación con seres vivos en lugar de hablar sobre lo que la clonación nos otorga) sin justificar el porqué de dicho contraste.

Este tipo de error puede explicarse por la falta de planeación de un texto, pues, al carecer de objetivos que permitan a los escritores mantener una misma línea argumental, éstos modifican sus metas en el proceso, cuando encuentran mejores alternativas para desarrollar sus ideas (Flower y Hayes, 1981: p. 381).

En (9b) vemos el error al referirse de manera equivocada a ideas de párrafos anteriores. En el primer caso, el quinto párrafo alude a una idea que supuestamente se menciona en el segundo (la muerte y el sufrimiento animal); no obstante, dicho tema se desarrolla en el tercer párrafo, pues el segundo se dedica a explicar los problemas relacionados con la biodiversidad.

En el segundo caso, notamos que se habla de *uno de estos métodos*, por tanto, el adjetivo demostrativo de dicha frase nominal nos haría suponer que previamente se mencionaron varios de ellos; sin embargo, observamos que el párrafo anterior trata un tema completamente distinto. Dicho ejemplo denota, entonces, descuidos en el manejo de la referencia anafórica (RAE-ASALE, 2009: §17.1g).

En (9c) mostramos un caso documentado de cambio de tema, es decir, cuando no sólo hubo problemas de conexión entre los párrafos, sino que se desarrollaron dos asuntos diferentes sin mostrar relación entre sí ni una justificación para la coexistencia de ambos. En este caso, el texto parece que va a hablar sobre el tema de la clonación, pero comienza a narrar una anécdota acerca de una discusión con una señora; dicha narración presenta un grado de desarrollo tal que se mencionan los argumentos usados en dicha confrontación; no obstante, al comenzar el siguiente párrafo, se cambia completamente el tema y, sin mostrar una justificación para la anécdota anterior, se comienza a hablar sobre la clonación humana.

En este ejemplo, observamos el problema que enfrentan los escritores para plasmar sus ideas y encontrar la conexión adecuada entre ellas en el momento en que las extraen de su memoria a largo plazo (Flower y Hayes, 1981: p. 371); en este sentido, la falta de un proceso adecuado de preescritura impide la organización de las ideas, lo que explica este cambio repentino de asunto en el texto.

El análisis de estos problemas muestra que, al redactar, los alumnos pueden perder el hilo conductor del tema sobre el que escriben, debido probablemente a la falta de una planeación que guíe sus ideas y evite que se desvíen del asunto central tratado, lo cual conduce al cambio de tema y a los cambios bruscos de ideas de un párrafo a otro. De igual forma, puede pensarse que los estudiantes ignoran que la relación entre un párrafo y otro es imprecisa; es decir, ellos comprenden la conexión que quieren establecer, pero descuidan la perspectiva del lector, quien desconoce el proceso mental que los condujo a tal escritura, lo cual ocasiona que el texto sea inconexo.

En resumen, notamos que la coherencia es un elemento que los alumnos manejan adecuadamente, ya que encontramos su presencia en 69% de las pruebas documentadas; además, en cada grado educativo los resultados son muy similares: 68% en alumnos de 1° y 70% en 8°. A pesar de lo anterior, es necesario resaltar que existe una cantidad importante de pruebas que carece de dicho elemento (casi una tercera parte del total recopilado).

En cuanto al análisis cualitativo, así como existen errores causados por el descuido (las referencias erróneas), también hay problemas que denotan dificultades para seguir un hilo conductor al redactar, lo cual conduce a desviaciones o cambios bruscos de tema que impiden la transmisión adecuada de un mensaje; tales fallas sugieren que los alumnos olvidan corroborar que aquello que escriben realmente expresa las ideas que pensaron y con un orden necesario para comprenderlas por un lector ajeno, pues están acostumbrados a que su único lector sea el profesor, quien, al conocer el tema tratado, completa los vacíos del texto para comprender el mensaje (Castro y Sánchez, 2013: p. 498; Tusón, 1991: p. 16; Errázuriz, 2010: p. 190).

De igual forma, podemos plantear que los estudiantes perciben la escritura como un ejercicio aislado (Castro y Sánchez, 2016: p. 23), es decir, están habituados a elaborar

textos como productos que se entregan para cumplir un requisito y, por tal motivo, el objetivo es cumplir con su entrega sin pensar en los procesos implicados ni en los recursos comunicativos necesarios; de tal manera, sus textos fallan pues sólo plasman un conjunto desorganizado de ideas que carecieron de una reorganización y resignificación previas.

En conclusión, la coherencia es un elemento que los alumnos de licenciatura utilizan con un dominio adecuado, aunque aún causa dudas en una parte importante de la población estudiantil, por lo cual creemos importante que dentro de los cursos de redacción se enfatice la importancia de actividades de preescritura, como la lluvia de ideas para verbalizar los pensamientos (Björk y Blomstrand, 2007: p. 40) y la elaboración de mapas mentales que evidencie sus conexiones para organizarlos apropiadamente antes de redactar (Serafini, 1989, p. 45); de igual manera, es fundamental la revisión de los textos al terminar de escribirlos para comprobar que efectivamente se hayan escrito con congruencia y que corresponda con el plan trazado (Cassany, 1987: p. 104).

2.4 Estructura textual

2.4.1 Párrafo

En este apartado analizamos la presencia de errores de párrafo, factor que aplicamos a todas las pruebas.

En este factor buscamos que existieran, al menos, tres párrafos en el texto, cantidad mínima necesaria para redactar los tres elementos básicos de todo escrito: introducción, desarrollo y conclusión (Cuenca, 1995: p. 25); asimismo, consideramos que cada párrafo contuviera una idea principal claramente identificable. Por lo tanto, juzgamos como error que los párrafos desarrollaran varias ideas, que una sola idea se segmentara en varios párrafos, o bien, que no se entendiera qué idea se pretendía desarrollar (Serafini, 1989: p. 95); de igual forma, determinamos como equivocación que el texto estuviera compuesto sólo de uno o dos párrafos. Por ejemplo: “Uno de los grandes beneficios que aporta la clonación es la creación de tejidos mediante células madre, lo cual podría ser de gran ayuda en la recuperación de daños en órganos como el hígado, el corazón y los riñones. Además, este

avance contribuiría a disminuir notablemente la demanda de trasplantes, pues ya no se necesitaría de donadores”. En este caso la idea que se desarrolla versa sobre la creación de tejido mediante células madre; observamos que las oraciones que componen este párrafo desarrollan el tema adecuadamente, pues aportan la información necesaria para exponer su objetivo: mostrar los beneficios de este avance científico.

“Uno de los grandes beneficios que aporta la clonación es la creación de tejidos mediante células madre, lo cual podría ser de gran ayuda en la recuperación de daños en órganos como el hígado, el corazón y los riñones. **La clonación animal es cruel por el daño que provoca en otros seres vivos**”. En este ejemplo, vemos un párrafo mal redactado, ya que al inicio comienza a desarrollar una idea (la creación de tejidos con células madre), la cual cambia al llegar al punto y seguido para comenzar con el desarrollo de una segunda (el aspecto negativo de la clonación animal). Puesto que no se muestra cuál es la relación lógica entre ellas, el párrafo presenta más de una idea desarrollada.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 10 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de errores de párrafo.

Cuadro 10⁹
Presencia vs. ausencia de errores de párrafo

	Presencia	Ausencia
1°	72% (36/50)	28% (14/50)
8°	76% (38/50)	24% (12/50)
Total	74% (74/100)	26% (26/100)

En el cuadro 10 vemos que existe un total de 74% de errores de párrafo frente a un 26% de ausencia. De igual forma, los resultados en ambos niveles de escolaridad muestran porcentajes similares: 72% de equivocaciones en alumnos de 1° frente a 76% en los de 8°.

Con base en estos resultados, podemos considerar que este factor es significativo para los alumnos de ambos grados, ya que aproximadamente 3 de cada 4 individuos cometen errores de este tipo en sus textos; de igual forma, encontramos que la diferencia entre ambos

⁹ Debido a que parte de este factor involucra el análisis de los textos desde una perspectiva general, prescindimos de un segundo cuadro que contara el número de errores por prueba.

niveles es casi nula, es decir, no se muestra que exista una disminución de dicho problema en los estudiantes de último semestre (incluso, su porcentaje de error fue superior en 4%). Probablemente, esto suceda porque, aún después de cuatro años de estudios universitarios, los estudiantes no han comprendido cómo realizar adecuadamente el proceso de escritura (la planeación, el desarrollo y la corrección), lo cual propicia que redacten sin organizar adecuadamente sus ideas, por lo que desconocen cómo delimitarlas en párrafos de manera coherente.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos cuatro tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) hiposegmentación de párrafos, b) menos de tres párrafos en el texto, c) vaguedad en el párrafo, d) hipersegmentación de párrafos.

- (10) a. **Las células clonadas por lo general no alcanzan un nivel de desarrollo suficiente como para considerarlos formas de vida autónomas y complejas.** *En los casos de animales clonados se ha observado que pueden presentar deformidades y discapacidades, lo cual es una razón para considerar inapropiado su uso en humanos [A-18]*
Lo unico que no puede clonarse aun es el don de dar vida asi es los animales clonados son esteriles por alguna razón del universo no pueden procrear, los científicos siempre tendran como objetivo el hacer crecer la ciencia, sin pensar si alguna ves cae en manos equivocadas un claro ejemplo: Albert Eintein [B-91]
- b. **La clonación es un tema polémico y controversial debido a las implicaciones biológica y bioéticas que surgen.** Además se discute la finalidad de los mismos y de las consecuencias que estos pudieran tener. **Entre los argumentos a favor de la clonación** se encuentran la capacidad de crear tejidos para curar daños en el cuerpo humanos, estudiar enfermedades genéticas y no genéticas en clones animales para encontrar terapias que ayuden a curarlas y crear proteínas difíciles de obtener, **Sin embargo, ante estos argumentos se contraponen** el mal trato a los animales experimentados, desequilibrio en la biodiversidad y nichos ecológicos y grandes problemas éticos. **Por estas razones la clonación ha sido visualizada como un arma de doble filo e incluso peligrosa para la sociedad** pero parece que los beneficios son más que las desventajas y regulada la clonación podría ser revolucionaria y benéfica para el hombre [B-54]
Las cuestiones relacionadas con la clonación cada vez más se han asimilado rápidamente por la sociedad en general. Esta relación seguramente sucedió gracias a la exposición mediática del tema; [...] sin embargo, las concepciones especializadas de estos tópicos dan una gran cantidad de interrogantes de todo tipo. **Para empezar, esta bien o está**

involucrarse en la clonación? Son preguntas importantes. En el artículo 11 de la Declaración universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, se expone que “la clonación humana es contraria a la dignidad humana. **No obstante, relacionado con los animales**, hay un ligero grado de flexibilidad [...] **Así otra cuestión relacionada es la afección de algunas personas con sus mascotas**; en este sentido no es ético el intento de la perpetuación de una mascota.

En conclusión, parece que el humano está aun en desigualdad con relación con las otras especies. **Es difícil dar un juicio sobre este tema; se tiene que considerar muchísimas cosas. Es un gran debate al respecto** [A-14]

- c. **La Universidad de Oregon**, ca respecto a estudios de la clonacion humana, se han hecho mayores, *tras varias etapas en cuanto desarrollo de un embrión que con obtener ciertas células*, puede ayudar a dar una fuente de células madre en cuanto a embrionarias [B-93]

Recientemente **se ha desarrollado tanto el tema de la clonación y sus estudios**, al grado de que es muy posible que en un futuro *los tratamientos médicos con base en el uso de células madre sean seguros* y brinden una mejora en la medicina moderna [A-12]

- d. No obstante, **las mejoras en los procedimientos de clonación despiertan dudas y temores.**

Cuestiones como las razones para prohibir o aprobar la reproducción de niños, si los progenitores deben o no escoger las características de éste u otras como si los humanos clonados no presentaran discapacidades, morbilidad o tendrán una baja expectativa de vida, **son algunas de las más constantes** [A-10]

Hay mucha discusión en torno a cuán ética es la clonación: que si es en beneficio de la humanidad, que si trae más consecuencias malas que buenas, que si se debería hacer o no.

Mi posición en esta discusión es en contra de la clonación [A-6]

En (10a) observamos la hiposegmentación de párrafos, es decir, cuando un párrafo contenía dos ideas principales y, por tal motivo, debía separarse en dos párrafos distintos. En el primer ejemplo, podemos notar que la primera parte del párrafo habla acerca de células clonadas; sin embargo, después del punto y seguido, la siguiente parte menciona un tema distinto (los animales clonados) sin mostrar un vínculo entre ambos, por lo que podemos considerar que se desarrollan dos ideas diferentes.

En el segundo ejemplo, también encontramos dos temas distintos tratados en el mismo párrafo: por una parte, la primera oración se centra en hablar sobre los animales clonados, mientras que en la segunda parte se cambia de tema para aludir a una idea más general (la labor de los científicos). Debido a que el párrafo carece de algún elemento que funcione como conector de ambas ideas, éstas pueden considerarse como dos temas independientes.

En (10b) documentamos casos de textos que utilizaron menos de tres párrafos, por lo cual no cumplen con una segmentación mínima para los tres elementos básicos de un texto. Cabe resaltar que esta falta de estructuración genera confusión al cambiar de un tema a otro, así como una lectura fatigosa para el receptor (Serafini, 1989: p. 81).

En el primer ejemplo, encontramos la transcripción de un escrito de un solo párrafo. Podemos observar que, al inicio del texto, se hace una introducción al tema; sin embargo, cuando se presenta el primer argumento (*Entre los argumentos a favor de la clonación*), continúa siendo el mismo párrafo, lo cual sucede hasta llegar al final (*Por estas razones la clonación ha sido visualizada como un arma de doble filo*). En consecuencia, encontramos que en este texto no se distinguen las ideas que lo componen, puesto que carece de una estructura que las organice adecuadamente.

El segundo ejemplo muestra un texto redactado únicamente en dos párrafos. En este caso, también es posible notar que existen más ideas que párrafos, por lo que éstas cambian repentinamente, sin que la estructura permita delimitarlas. Esta mala estructuración repercute al llegar a la conclusión, pues tampoco existe una idea central que permita unificar el texto para finalizar su redacción, lo cual ocasiona que sea un cierre confuso.

Este tipo de problemas pueden explicarse como una marca de oralidad, motivada porque no existe una correlación de algún elemento de la comunicación hablada con el párrafo (Tusón, 1991: p. 17; Errázuriz, 2010: p. 203), lo que propicia que los estudiantes desconozcan cómo utilizarlo para organizar sus ideas.

En (10c) observamos párrafos en los que falta una idea principal que se pueda identificar con claridad, pues a pesar de que el párrafo aparente desarrollar una única idea, la conexión entre las oraciones es insuficiente y éstas sólo divagan sobre diferentes asuntos sin llegar a profundizar en ninguno, lo cual resulta en un párrafo con ideas incompletas.

En el primer caso, el párrafo comienza por mencionar *la Universidad de Oregon* y, aparentemente, trata de aludir a sus estudios sobre clonación; sin embargo, debido a su sintaxis confusa, en la que dicho elemento termina sin una función sintáctica dentro del párrafo (pues carece de concordancia con el verbo principal *se han hecho* para considerarse el sujeto y no existe algún elemento que le otorgue otra función), se produce confusión en

la idea que se está desarrollando, la cual se centra, finalmente, en hablar sobre el *desarrollo de un embrión*. En consecuencia, la idea central de este párrafo queda poco clara ya que hay elementos en la redacción que parece que sobran.

Por otra parte, en el segundo caso, la primera oración indica que el párrafo hablará sobre *la clonación y sus estudios*; no obstante, el tema del párrafo cambia a los tratamientos médicos con el uso de células madre, sin mencionar cuál es la razón por la que ambas ideas están vinculadas, por lo que el párrafo parece que trata dos temas distintos, aunque uno de ellos no se haya desarrollado.

Podemos atribuir este problema a la ausencia de planeación, la cual obstaculiza la organización del flujo de conciencia ocurrido al construir los párrafos (Aguilar y Fregoso, 2016: p. 51); al carecer de un medio para estructurar el pensamiento, los estudiantes redactan sus ideas como salen de su mente, sin establecer entre ellas un vínculo que brinde unidad a cada párrafo.

En (10d) encontramos un caso poco frecuente: la hipersegmentación de párrafos, es decir, cuando una idea se fragmenta en dos párrafos sin una justificación clara.

El primer ejemplo de este tipo de error muestra una oración en el primer párrafo que menciona los temores y dudas sobre la clonación; sin embargo, el desarrollo de esta idea aparece en el párrafo siguiente, donde se ejemplifican estos temores antes anunciados; incluso, este segundo párrafo termina diciendo que *son algunas de las más constantes*, lo cual muestra en el uso del femenino en el pronombre y el artículo que se refiere a *las dudas*, pues es el elemento con el que se realiza la concordancia. Por tal motivo, podemos suponer que ambos fragmentos eran, en realidad, la idea central y su desarrollo, pero al redactarlas se segmentaron en dos párrafos distintos, sin una razón evidente del porqué.

En el segundo caso, podemos observar que el primer párrafo comienza con una serie de afirmaciones acerca de la clonación para contextualizar el tema; no obstante, ya que separa en un párrafo distinto la postura que va a asumir al respecto, el párrafo anterior suena inconcluso, pues la idea principal, de la que depende el contexto antes planteado, se encuentra ausente en él.

El análisis de los errores indica que los alumnos tienen dificultades tanto para identificar las ideas principales de sus textos, como para separarlas adecuadamente en párrafos que permitan organizar el escrito de manera adecuada; este problema de segmentación llega a niveles tan grandes que, incluso, hay quienes escriben sólo un párrafo, probablemente por ignorar la división básica de un escrito en introducción, desarrollo y conclusión. En consecuencia, la lectura de los textos se dificulta, ya que carece de un orden adecuado, o bien, presenta ideas inconclusas, es decir, que se han desarrollado de manera escueta y omiten información necesaria para comprenderse.

En resumen, los errores en el uso de párrafos representan un problema importante en los alumnos de licenciatura, ya que se encontraron errores de este tipo en 74% de las pruebas, tres cuartas partes del corpus total; además, el porcentaje de error en cada grado escolaridad es casi el mismo: 72% en alumnos de 1º y 76% en los de octavo, por lo que podemos considerar que el problema permanece sin una solución que favorezca su disminución en alumnos de último semestre a pesar de su formación académica.

El análisis cualitativo, por su parte, denota problemas en los alumnos para estructurar las ideas de sus textos en párrafos y, así, mostrar una mejor organización (Serafini, 1989: p. 106); tal situación llega al extremo de que existen quienes escriben en un sólo párrafo. Por otro lado, también hay quienes presentan problemas en el desarrollo de las ideas pues, al omitir ciertos vínculos entre ellas, generan párrafos cuyo contenido resulta confuso o inentendible.

En conclusión, el uso de párrafos demuestra ser un problema significativo en los alumnos, el cual expone las dificultades que éstos enfrentan para estructurar un texto adecuadamente. Es probable que parte del problema suceda porque los alumnos, como autores de sus propios textos, ignoran qué ideas no se comprenden claramente, qué información necesaria omiten al escribir, o bien, qué ideas no han segmentado correctamente, pues para ellos el texto suena entendible. Por tal motivo, creemos importante que se trabaje en los cursos de redacción cómo elaborar la planeación adecuada de un texto para organizar las ideas antes de escribir, pues dicha etapa permitirá a los alumnos delimitar el número de ideas que deban desarrollar en cada párrafo (Serafini, 1989, p. 64).

De igual manera, la postlectura permitirá corregir los problemas generados por no dividir correctamente en párrafos un texto; en este sentido, será importante que los alumnos observen el proceso de revisión no sólo como un mecanismo para subsanar errores de superficie, sino como una forma de reformular sus ideas, de modificar y desarrollar otras perspectivas, para redirigir el texto hacia mejores alternativas (Carlino, 2004: p. 324; Flower y Hayes, 1981: p. 381).

2.4.2 Introducción

En este apartado analizamos la presencia de introducción en el texto, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por introducción entendemos la parte del texto que presenta el tema a tratar y que indica el objetivo buscado para hablar sobre dicho tema, con el propósito de crear una disposición favorable en el receptor sobre lo que expondrá (Cuenca, 1995: p. 25). En seguida mostramos un ejemplo de introducción: *Para algunas personas el universo se ha originado a raíz de una gran explosión que desencadenó una gran cantidad de energía que dio origen al mundo tal como lo conocemos. Para otras ha sido Dios el que ha creado este mundo, tal como afirman las sagradas escrituras. ¿Pero son estas teorías tan incompatibles como pueden parecer en un principio? Sin duda, es posible conjuntar ambas tesis sin caer en contradicción, tal como se verá enseguida.*

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 11 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de introducción en el texto; cabe aclarar que se consideró como ausencia de introducción cuando ésta no mostrara el propósito del texto (es decir, que se mencionara el tema, pero no se indicara qué se iba a decir de él, o que lo indicado como propósito no correspondiera con el sentido global del texto), o bien, cuando se comenzara directamente con el desarrollo de argumentos.

Cuadro 11¹⁰

Presencia vs. ausencia de introducción en el texto

	Presencia	Ausencia
1°	78% (39/50)	22% (11/50)
8°	86% (43/50)	14% (7/50)
Total	82% (82/100)	18% (18/100)

En el cuadro 11 observamos un total de 82% de presencia de introducción frente a 18% de ausencia. Dichos resultados nos permiten observar que, en general, los alumnos saben que un texto debe comenzar con una introducción y pueden escribirla adecuadamente para mostrar el propósito de su escrito.

Al analizar los resultados de cada grado escolar, observamos que la presencia de introducción corresponde a 78% en alumnos de 1° frente a 86% en alumnos de 8°. Aunque existe una diferencia entre ambos porcentajes, ésta es sólo de un 8%, por lo cual podemos suponer que, si bien el resultado en alumnos de último semestre es superior, tanto éstos como los de nuevo ingreso saben comenzar un texto de manera adecuada, por lo que el nivel académico influye poco en los resultados de este factor.

No obstante, hay que considerar que, a pesar de que la ausencia de introducción en los textos es baja en ambos grados escolares, en alumnos de primero representa una cantidad importante (22%), ya que indica que una quinta parte de ellos ignora la función de este elemento del texto o no lo sabe escribir correctamente.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos tres tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) introducción insuficiente, b) ausencia de introducción, c) introducción incoherente.

- (11) a. **La clonación es un tema de gran interés y escándalo**, *la clonación es una forma de intervenir genéticamente para obtener un mismo cuerpo* (objeto de estudio) mediante una muestra del primer cuerpo. **Existen diferentes opiniones en cuanto a la clonación**, considero que, cuando se utilizan animales para experimentar es una forma cruel de llevar a cabo un avance tecnológico-científico. [B-71]

¹⁰ Debido a que este factor considera la presencia o ausencia de uno de los elementos que componen parte de la estructura global del texto, prescindimos de un cuadro que contara el número de errores por prueba.

Como tal, jamás se han clonado humanos por completo, pero sí se han clonado, o intentado clonar animales. *En el texto 3 se menciona* que más del 90 por ciento de las clonaciones animales fracasan, es decir, que los clones mueren rápido y presentan malformaciones, así como discapacidad [A-42]

- b. **Acerca del texto 3; concuerdo con todos los argumentos que proponen** debido a que psicológicamente un niño es o puede ser bastante sensible en cuanto a su familia y la manera en que vino al mundo [B-52]

La clonación genética es un proceso en el cual se agregan células madres a ciertos animales —bajo previa autorización legal— o biorreactores en etapa embrionaria. Para este proceso, es necesario que el embrión usado haya sido despojado de su propio ADN [A-3]

- c. **La clonación se ha visto como sinónimo de inmortalidad, no obstante estas ideas son falsas.**

Se ha debatido en diferentes ámbitos **el papel ético de la misma**, sin embargo no hay unanimidad en sus juicios, pues muchas veces los animales clonados fallan en un 90% en crearlos [...] [A-29]

En (11a) documentamos la presencia de una introducción insuficiente, es decir, aquellos casos en los que se trató de escribirla, pero donde las palabras eran tan generales o tan vagas que, en realidad, no se explicaba el propósito del texto. En este sentido, Bajtin menciona que, aunque el objeto del que se habla es inagotable, al convertirse en tema de un enunciado (es decir, del texto), éste adquiere un carácter relativamente concluido, según un enfoque o un objetivo, fijados por la intención del autor (Bajtin, 1998: p. 266); por tal motivo, es insuficiente una introducción como las encontradas en este tipo de error, puesto que debe evidenciarse cuál es la perspectiva desde la cual están parcelando el tema del escrito.

En el primer caso, observamos que el texto inicia con palabras muy generales que comienzan a contextualizar el tema sobre el que se va a hablar; no obstante, el resto del párrafo carece de una unidad que permita interpretarse como parte de dicha contextualización, pues lo siguiente que se realiza es definir la clonación e, inmediatamente, cambiar el tema para hablar sobre las opiniones en torno a ella, sin mostrar un vínculo con la idea anterior; finalmente, termina este párrafo con el desarrollo de un primer argumento, esta vez sobre la experimentación animal. Así, la falta de coherencia con que inicia su texto genera que la introducción carezca de la idea que va a funcionar como eje de todo el escrito.

En el segundo caso, observamos que el texto comienza con la contextualización en torno a lo que la clonación ha conseguido realizar; sin embargo, la brevedad de esta oración impide mostrar cuál es el propósito del texto, pues en seguida se empieza con el desarrollo mediante un resumen de uno de los textos utilizados en la prueba, lo cual carece de la mención de la tesis que se va a defender o de una justificación sobre cómo dicho resumen servirá para ilustrar el panorama del tema.

En (11b) observamos la ausencia de introducción, ya que en estos casos el texto comenzaba a desarrollar una idea directamente, tal como se observa en el primer caso, donde el texto inicia con la opinión acerca de uno de los textos, sin siquiera mencionar el tema a tratar o contextualizar qué es lo que dicho texto dice; en cambio, comienza a desarrollar un argumento a pesar de que tampoco ha establecido qué postura asume con respecto al tema del que habla.

Por otro lado, el segundo ejemplo comienza con una definición de *clonación genética*; dicho elemento carece de una justificación para colocarse como introducción, pues se realiza una explicación detallada de la idea, pero no se indica de qué manera permite contextualizar el tema, ni se menciona qué importancia tiene para mostrar el propósito del texto. Por tal motivo, este párrafo parece iniciar el desarrollo del escrito en lugar de introducirlo.

Los ejemplos de este tipo de error podemos entenderlos como un modelo de prosa de *ítem*, o pregunta-respuesta, al cual los estudiantes se habitúan a escribir a lo largo de su educación. Bajo esta forma de escritura los alumnos consideran la instrucción de la prueba o el título como inicio del texto, y por ello, no elaboran una introducción, pues asumen que se conoce el tema a tratar (Vílchez *et al.*, 2002: p. 93).

En (11c) mostramos la falta de coherencia entre la introducción y el desarrollo del texto; es decir, cuando había una inconsistencia entre ambos elementos del escrito. En este caso, se presenta una introducción que debate la idea de la inmortalidad implicada, según afirma el autor, en la clonación, pero en la argumentación del texto se desarrollan temas completamente distintos, como se ve en el segundo párrafo de este fragmento, en el que se menciona el papel ético de la clonación.

Con base en el análisis de estos problemas, encontramos que los alumnos muestran dificultades para iniciar un escrito en el que indiquen claramente su propósito al lector; lo anterior se ejemplifica no sólo porque los alumnos comienzan directamente con su argumentación, sino porque, al intentar escribir una introducción, ésta resulta incompleta debido a que sólo utiliza palabras imprecisas que impiden mostrar el objetivo de lo que se va a escribir, o bien, la presentación que ésta realiza no corresponde con el contenido real del texto.

En resumen, la presencia de introducción en los textos puede considerarse que no genera problemas graves en los estudiantes de la licenciatura, ya que se encuentra presente en el 82% de las pruebas. Aun así, es importante resaltar que en alumnos de 1º, la ausencia de este elemento alcanzó el 22%, por lo que nos muestra que una quinta parte de los estudiantes que apenas comienzan sus estudios universitarios presentan problemas para escribirla, lo cual constituye un porcentaje importante de la población de este grado escolar.

Con respecto al análisis cualitativo, los errores sugieren que, si bien existen quienes prescindan de la introducción para comenzar sus textos, es notable que hay quienes intentan realizarla pero, al ignorar cuál es la función de este elemento en el texto, utilizan palabras vagas que en realidad carecen de utilidad para presentar adecuadamente el tema del que van a hablar o terminan por realizar una presentación incoherente del texto.

En conclusión, aunque la redacción de una introducción adecuada en los textos no representa un problema en los alumnos, todavía hay quienes sí tienen dificultades para redactarla (especialmente en primer grado). Es posible que esto se deba al desconocimiento que se tiene sobre la función que este elemento debe cumplir dentro de un texto, por lo cual, creemos importante que los alumnos comprendan cuál es su utilidad, así como los diferentes tipos de introducciones que se pueden emplear, por ejemplo, el encuadre del tema, el uso de frases para atraer la atención o la ejemplificación de un problema (Serafini, 1989: pp. 82-84); de tal manera, este elemento del texto se pensará como un recurso retórico para atraer la atención sobre el contenido, en lugar de concebirlo como un conjunto de palabras muy generales que no denotan un propósito específico.

2.4.3 Conclusión

En este apartado analizamos la presencia de conclusión en el texto, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por conclusión entendemos la parte final de un texto que cierra el tema desarrollado, ya sea mediante una idea final que refuerce la tesis y se valide por las ideas anteriores, ya sea a través de un pequeño resumen de lo dicho (Cuenca, 1995: p. 25). En seguida, mostramos un ejemplo de conclusión: En realidad, no estamos ante un jefe del Estado excéntrico, sino ante un jefe del Estado con características destructivas, reivindicadas por él mismo y proclamadas públicamente. A algunos les gustará; a nosotros, no. La realidad es que se ha colocado desde hace tiempo fuera de la ley y de la constitución, y ante dicha situación, poco habrá que podamos hacer al respecto.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 12 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de conclusión en el texto. Cabe aclarar que se consideró como ausencia de conclusión cuando ésta careciera de relación con el desarrollo del texto, o bien, cuando el final fuera directamente la explicación de una idea más.

Cuadro 12¹¹
Presencia vs. ausencia de conclusión en el texto

	Presencia	Ausencia
1°	86% (43/50)	14% (7/50)
8°	84% (42/50)	16% (8/50)
Total	85% (85/100)	15% (15/100)

En el cuadro 12 notamos que el total documentado de presencia de conclusión en los textos es de 85% frente a 15% de ausencia. Estos resultados indican que la elaboración de conclusiones es poco problemática para los alumnos de licenciatura, pues muestran saber que este elemento debe estar presente en los textos y, además, lo realizan adecuadamente.

¹¹ Debido a que este factor considera la presencia o ausencia de uno de los elementos que componen parte de la estructura global del texto, prescindimos de un cuadro que contara el número de errores por prueba.

Por otra parte, si comparamos los resultados de cada nivel de escolaridad, encontramos que estos son casi idénticos: 86% de presencia de conclusión en alumnos de 1° y 84% en alumnos de 8°. Con base en los resultados, podemos pensar que el nivel de escolaridad es poco significativo en este factor, debido a que la diferencia entre ellos es prácticamente nula.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos dos tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) ausencia de conclusión, b) conclusión incoherente.

- (12) a. La tasa de fracasos y la morbilidad en clonación humana tiene como consecuencia un debate sobre la ética de la clonación humana. En primer lugar porque no hay límites claros de a dónde se dirige; en segundo lugar las sugerencias de inmortalidad o de egenesia, y por último la producción de seres humanos por clonación.
Cabe mencionar que la comunidad mundial declaró la clonación como algo contrario a la dignidad humana [A-15]
Otra disputa que se ha generado es lo que concierne a la ética propiamente y a la dignidad humana; es decir, si se pudiera clonar a un individuo o procrear a un ser mediante la reproducción asexual, cómo se vería afectado esto en su conciencia [B-92]
- b. Como cualquier desarrollo científico esta técnica tiene aspectos positivos con la misma importancia como los aspectos negativos. **Graciosamente sus detractores limitan sus beneficios por la limitación de un análisis ético [...]**
El enfoque ético se convierte en un dilema al momento de decidir si la técnica es en conjunto una herramienta de desarrollo [...]
Lamentablemente hemos de reconocer que **todo límite** es necesario al momento de tener que involucrarse con la vida [...]
Concluiría que la clonación es una herramienta importante para nuestro desarrollo como parte histórica. Eventualmente esta misma ética que impide un efectivo progreso hará eventualmente que técnicas de este tipo sean mas usadas en un futuro [B-85]

En (12a) observamos la ausencia de conclusión en el texto, es decir, cuando los alumnos terminaban su redacción con el desarrollo de una de sus ideas y no con un párrafo que pudiera considerarse como el cierre de todo lo escrito.

El primer ejemplo muestra que el párrafo con el que se termina el texto puede considerarse como una idea complementaria de lo dicho anteriormente, pues el primer párrafo expone

los problemas éticos que ocasionaría la clonación humana y el segundo reafirma esta postura al mencionar la opinión que la *comunidad mundial* tiene acerca del tema. En este sentido, ambos párrafos manifiestan una relación entre sí, pero el segundo, al ser el que termina el texto debería mostrar que cierra todo el desarrollo, cuando en realidad sólo termina una de las ideas tratadas.

Por otra parte, en el segundo caso observamos que el último párrafo del texto comienza a hablar de *otra disputa* que existe en la clonación; es decir que este párrafo intenta desarrollar una nueva idea del tema a pesar de ser el párrafo que finaliza la redacción; en consecuencia, dicho texto carece de una conclusión, pues se termina con el desarrollo de una idea más.

En (12b) presentamos una conclusión incoherente, es decir, cuando el cierre realizado por este elemento, en realidad, carecía de relación con el resto del escrito. En este caso, vemos un texto cuya idea, expresada a lo largo de cada párrafo, se relaciona con la ética y la clonación; sin embargo, al llegar a la conclusión, se refiere a la clonación como una herramienta (sin haber mencionado en algún párrafo su uso como tal) y se menciona su importancia para el *desarrollo como parte histórica* (aunque nunca se habló de cómo influía en este proceso).

En este caso, podemos atribuir el problema a la falta de conciencia de que el texto es un *continuum* y, por tal motivo, todas las ideas necesitan relacionarse entre sí para mostrar el hilo conductor de nuestro razonamiento (Serafini, 1989: pp. 61-62); al ignorar este hecho, se propicia que los alumnos escriban sin pensar si la conexión creada entre el desarrollo del tema y la conclusión es la adecuada.

El análisis de estos casos nos indica que quienes presentan dificultades en el uso de la conclusión es porque la omiten en su totalidad o porque la idea con la que finalizan carece de correspondencia con todo lo que desarrollaron a lo largo del escrito; en consecuencia, el texto termina trunco o confuso, pues carece de una síntesis apropiada que demuestre cómo se integraron las ideas expuestas para cumplir el propósito de la redacción.

En resumen, la presencia de conclusiones en los escritos de alumnos universitarios no representa un problema, pues el 85% de los alumnos saben incluirla adecuadamente al

redactar un texto; a su vez, en ambos niveles de escolaridad, los resultados son muy similares, lo cual indica que ambos tienen la misma competencia en el uso de este recurso, por lo que son pocos los alumnos que fallan en ello.

Con respecto al análisis cualitativo, los tipos de errores documentados fueron la ausencia de conclusión y la conclusión incoherente, lo cual indica que existe quienes olvidan o ignoran la necesidad de cerrar sus textos y, al mismo tiempo, quienes están conscientes de ello, pero fallan al intentar hacerlo por desconocer los requisitos necesarios para escribir adecuadamente este elemento del texto.

En conclusión, este factor es aplicado apropiadamente por los estudiantes de la licenciatura, ya que, aunque existe un porcentaje de error, éste constituye una cantidad muy baja dentro del corpus. Probablemente, esta pequeña porción de alumnos ignora la importancia que tiene la conclusión dentro de los textos, o bien, no conocen qué tipos de conclusión pueden emplearse para sintetizar el contenido del texto: un resumen, un propósito futuro o un cierre con un efecto que impresione al lector, por ejemplo (Serafini, 1989: p. 85-87). Por tal motivo, consideramos importante recalcar a los alumnos el valor que este elemento textual tiene para la comprensión total de un texto, así como lo que debe incluir para considerarse una conclusión, de manera que dejen de documentarse este tipo de problemas.

2.5 Argumentación

En este apartado analizamos que el texto cumpliera con las características de un texto argumentativo, factor que aplicamos a todas las pruebas.

Por texto argumentativo entendemos un tipo de texto que defiende una postura acerca de un tema con el objetivo de comprometer al lector y persuadirlo de la exactitud de su opinión (Serafini, 1989: p. 71), para lo cual requiere de una tesis (una oración que indique la postura a defender) y argumentos (ideas que sustenten la tesis, apoyadas por información) (Björk y Blomstrand, 2007: p. 145); además, consideramos que la argumentación debe defender la tesis, sin contradecirla o sin realizar solamente la descripción del tema. Un ejemplo de texto argumentativo lo mostramos a continuación: “Durante el periodo más frío del año

solemos vestirnos con ropa de abrigo y, hoy en día, contamos con numerosas alternativas entre las cuales escoger. Algunas personas, que suelen tener la cartera bastante llena, compran abrigos de pieles. Si está pensando en comprarse uno, párese un momento a reflexionar. *¿Sabe qué es lo que hay detrás de un abrigo de pieles?*

Los animales cuyas pieles servirán para elaborar abrigos se crían en granjas en las que viven de forma miserable, hacinados en jaulas con suelos de malla en los que se hace difícil andar y que provocan heridas en las patas de los animales. El poco espacio y la falta de actividad natural con frecuencia los lleva a tener un comportamiento estereotipado y a caer en el canibalismo. Del mismo modo, el entorno poco natural hace que proliferen determinadas enfermedades mortales” (Björk y Blomstrand, 2007: p. 144).

En este ejemplo, el primer párrafo introduce el tema sobre el que se hablará (la producción de abrigos de pieles); la última oración de dicho párrafo contribuye a mostrar la postura sobre el tema al cuestionar si se conoce realmente qué proceso conlleva elaborarlos. El párrafo siguiente conforma el primer argumento, donde se observa que se asume una postura en contra de dicha industria, puesto que expone las malas condiciones en las que viven los animales utilizados en la elaboración de esta clase de abrigos.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos correspondientes al factor analizado. El cuadro 13 muestra el comportamiento general del corpus, haciendo la distinción entre presencia y ausencia de todas las características de un texto argumentativo en las pruebas recopiladas.

Cuadro 13¹²
Presencia vs. ausencia de las características de un texto argumentativo

	Presencia	Ausencia
1°	28% (14/50)	72% (36/50)
8°	40% (20/50)	60% (30/50)
Total	34% (34/100)	66% (66/100)

En el cuadro 13 observamos que el total de textos que pueden considerarse argumentativos representa 34%, frente a 66% que no lo son. Por otra parte, observamos que los resultados

¹² Debido a que parte de este factor involucra el análisis de los textos desde una perspectiva general, prescindimos de un segundo cuadro que contara el número de errores por prueba.

en cada nivel de escolaridad corresponden a 28% de textos con características argumentativas en alumnos de 1° y a 40% en alumnos de 8°.

Los resultados indican que la argumentación puede considerarse un factor problemático en alumnos de licenciatura, pues en ambos grados académicos el porcentaje de textos argumentativos está por debajo del 50%; asimismo, a nivel general, podemos asumir que sólo una tercera parte de la población sabe redactar correctamente un texto argumentativo.

Por otra parte, si comparamos el resultado de ambos niveles, encontramos que existe una mejoría de 12% en estudiantes de 8°; sin embargo, aún es un porcentaje muy bajo, ya que aproximadamente 3 de cada 10 alumnos de nuevo ingreso y 4 de cada 10 en los de último semestre son los únicos que demostraron saber cómo redactar un texto argumentativo correctamente.

Pasemos ahora al análisis cualitativo. Registramos cinco tipos de errores, los cuales presentamos en el orden de frecuencia documentado: a) texto descriptivo, b) argumentación insuficiente, c) argumentación contradictoria, d) ausencia de tesis, e) postura indefinida.

- (13) a. La clonación implica la copia exacta de genes de los seres vivos y, a pesar de los riesgos y complicaciones, tanto fisiológicos como éticos, supone un avance en el conocimiento de la vida en la Tierra así como de la medicina. **Las células clonadas por lo general no alcanzan un nivel de desarrollo suficiente como para considerarlos formas de vida autónomas y complejas. En los casos de animales clonados se ha observado que pueden presentar deformidades y discapacidades,** lo cual es una razón para considerar inapropiado su uso en humanos. **Varios avances en tratamientos contra enfermedades se logran utilizando la clonación;** pues es posible reproducir los efectos de los padecimientos [A-18]
La clonación se utiliza frecuentemente en el campo de la medicina, la finalidad de esto es ayudar al mundo por medio de esta práctica. **Actualmente la medicina, y en general todas sus ramas, apuestan a las células madre representando éstas a las grandes salvadoras de la humanidad** ya que se esperan que ayuden a curar daños causados por ataques al corazón ó fracturas en alguna otra parte del cuerpo. **Aunque la clonación en mamíferos ha contribuido de manera eficaz para combatir enfermedades como la fibrosis quística de páncreas y también se ha utilizado en enfermedades tales como el Alzheimer y**

- Parkinson** también tiene su lado negativo pues existen algunas personas que utilizan esta práctica solamente para perpetuar animales [B-61]
- b. Desde el punto de vista moral, **la reproducción por medio de clonación podría causar una grave crisis de identidad a el ser humano creado de esa manera.** Además su uso podría banalizarse al extremo de elegir las características con que nacerá un bebé. En este sentido, *crecería el número de personas incapaces de amarse como son* [A-1]
 Y por otra parte, **están las cuestiones ecológicas que tienen en contra clonar, alterar o hacer eterno a un animal; como también trae problemas éticos y humanitarios desde la clonación humana,** la cual la UNESCO ha declarado en contra de la dignidad humana (sea cual sea su significado) hasta usos indebidos de este poderoso avance de la ciencia [A-49]
- c. La clonación podría ser un gran triunfo científico para el ser humano, historias como aquella de la famosa oveja Dolly en Reino Unido han hecho ver al humano que **situaciones que consideraba lejanas e ideas que ya había aceptado, por ejemplo, la muerte, realmente no son del todo lejanas como se había resignado a pensar durante toda la existencia.** Situaciones como la cura del cáncer [...] son aquellas con las que el ser humano ha fantaseado por siglos y ahora parece ser una realidad a la que se podría llegar.
Ahora, si bien es cierto que, el cáncer ha sido identificado como un mal para la sociedad [...] es algo natural y que lleva a un equilibrio de la biodiversidad.
 Sí, la clonación suena como algo alentador: Podríamos evitar la pérdida de un ser querido o incluso alargar más nuestra existencia de lo que la naturaleza lo esperaría; *pero controlar el propio curso de el ciclo de la vida podría ocasionar problemas mayores* [A-20]
 La inmortalidad y la clonación es algo tan anhelado por el ser humano, que aprovechan cualquier espacio de ciencia ficción utópica para representarlo, pero **como siempre el humano no reflexiona acerca de las consecuencias que esto podría traer consigo,** como alguna vez confronte a una señora amante de la naturaleza que aferrada defendía a toda costa su teoría acerca de que el hombre sería feliz y pleno si volviera a vivir del campo, si no hubiera luz eléctrica ni otra cosa artificial, *y yo le pregunte que pasaría si viviendo como usted dice, un día su esposo muriera por un ataque animal o alguna enfermedad fuera del alcance de la medicina natural, ya no le gustaría tanto o si?* [...]
- Con respecto al punto de vista ético hacia la clonación de embriones humanos puedo decir que el humano no está listo para ello** ya que los éticos y defensores del ser humano no tienen miedo, de que el humano en su foco destructor pueda hacer un mal uso de estos avances [B-91]
- d. **Acerca del texto 3, concuerdo con todos los argumentos que proponen debido a que psicológicamente un niño es o puede ser bastante sensible en cuanto a su familia y la manera en que vino al mundo [...]** Ya que al no verse en un estado “normal”, comienzan a tener muchas dudas acerca de ¿Qué son? o inclusive ¿Quiénes son?.

Eso sería en el ámbito psicológico, **ahora en el caso biológico puede ser un completo desastre debido a varias alteraciones genéticas** donde ya solo se va a buscar la perfección en un embrión o niño más que lo que como persona pueda ofrecer [B-52]

La clonación genética desde sus inicios ha sido un tema polémico, pero también sinónimo de avance científico-tecnológico.

Los primeros seres vivos clonados fueron animales; el caso más conocido es el de Dolly, la oveja [...]

A pesar de esos descubrimientos también se ha cuestionado la ética de dichos experimentos en animales; los especialistas califican de peligrosa la clonación de animales, ya que atenta el equilibrio ecológico, la biodiversidad y la variabilidad de las especies.

Este conflicto bioético también está presente en la clonación de seres humanos debido a sus altas tasas de fracaso en animales [...]

La búsqueda por tratamientos seguros y efectivos continua, atentando la naturaleza sobre todo a los animales [A-33]

e. **La clonación, o reproducción artificial de especies, es un tema polémico pues tiene perspectivas positivas y negativas.**

Por un lado la clonación humana representa problemas éticos pero ha ayudado a investigar más sobre enfermedades [...]

La materia concierne a la genética y a la bioética, sin embargo la filosofía y la política también se encargan de controlar. Aún así, parece seguir el tema ante la producción masiva artificial de seres vivientes, como si fueran objetos.

[...] **Es difícil asumir una postura ante un tema que compromete al planeta entero porque se descontrol podría provocar problemas éticos, ecológicos y filosóficos,** ya que el exceso de animales y humanos acentuaría la crisis por sobrepoblación actual [...]

En mi opinión, los avances tecnológicos son muy rápidos, tanto que no me sorprendería la clonación entera de un ser humano; sin embargo, considero que lejos de causar miedo, debería informarse sobre los efectos positivos de la clonación controlada para fines médicos [A-27]

Existen diferentes opiniones en cuanto a la clonación, **considero que, cuando se utilizan animales para experimentar es una forma cruel de llevar a cabo un avance tecnológico-científico.**

Sin embargo, todo avance tiene que estar formulado por medio de una hipótesis [...] no conoceríamos muchos avances científicos si no hubieran sido probados en otro ser vivo, el ejemplo es claro con las vacunas.

No obstante, como en cualquier descubrimiento se necesita una mentalidad con ideas que vean todo el panorama, los “pros” y “contras” de una clonación, **es importante que los descubrimientos científicos no se usen para dañar a terceros** [B-71]

En (13a) observamos la redacción de textos descriptivos, es decir, que en este tipo de error los alumnos simplemente elaboraron un resumen de la información que se les proporcionó acerca del tema y no la utilizaron para establecer una postura que defender.

Podemos notar que en el primer ejemplo, los párrafos sintetizan información sin establecer una relación entre ellas que refleje la opinión acerca del tema, como puede verse en el segundo párrafo, donde se describen las células clonadas y, de inmediato, se comienza a hablar de los problemas en animales clonados; al sólo mencionar estos hechos, el texto da un panorama de la clonación, pero no indica si estas situaciones contribuyen a formar una opinión positiva o negativa acerca del tema; incluso, el tercer párrafo retoma nuevamente el asunto de las células para decir sus beneficios contra enfermedades. Por lo anterior, este texto sólo se dedica a hablar de varios hechos alrededor de la clonación, sin opinar sobre ninguno de ellos.

En el segundo ejemplo, observamos que el texto realiza una descripción del tema en aspectos tanto positivos (como se observa en el segundo párrafo, al mencionar los beneficios de las células madre), como negativos (al mencionar en el tercer párrafo el uso de la clonación para perpetuar animales). En este caso, el texto únicamente menciona lo que se ha dicho sobre el tema, sin criticar o desarrollar alguna de estas ideas, por lo que carece de una postura por la cual se incline para defenderla.

Podemos pensar que parte de las causas de este tipo de error se motiva por el poco estudio de la argumentación en la escuela frente a las prácticas basadas en la memoria y la transmisión del conocimiento (Fernández y Carlino, 2010: p. 15); asimismo, existe la tendencia de concebir el conocimiento transmitido en la educación escolarizada como una verdad irrefutable (Malaver, 2012: pp. 27-28; Carlino, 2017: p. 114). Ambas situaciones generarían, entonces, que los estudiantes tuvieran una experiencia escasa para asumir y defender posturas propias, aspecto fundamental en la redacción universitaria.

En (13b) presentamos los errores por una argumentación insuficiente, es decir, aquellos textos en los que se intentó fijar una postura y defenderla con argumentos; sin embargo, debido a una falta de descripción de lo enunciado (Serafini, 1989: p. 73), estos argumentos carecen de un desarrollo que muestre su pertinencia para lograr dicho objetivo.

En el primer caso, observamos cómo se habla acerca del problema de identidad que la clonación puede generar en el ser humano; sin embargo, el argumento carece de una explicación que sustente lo que afirma, por ello, la idea expuesta es insuficiente para apoyar la conclusión de ese párrafo (*crecería el número de personas incapaces de amarse como son*).

En el segundo caso, las ideas que tratan de funcionar como argumentos para mostrar el aspecto negativo de la clonación son vagas, pues aluden a temas como la ecología y la ética, pero no se define con claridad qué aspectos están involucrados con la clonación y cómo lo hacen. En consecuencia, tales afirmaciones carecen de un contenido que permita defender su postura.

Tal como los ejemplos muestran, la causa de este problema puede deberse a la inconsciencia de los estudiantes sobre la importancia de sustentar una tesis; es decir que éstos intentan fijar una postura al inicio, pero en el trayecto se diluye porque olvidan que el desarrollo del texto depende de ésta y, en cambio, lo que resulta es un conjunto de ideas sueltas (Aguilar y Fregoso, 2016: p. 51).

En (13c) vemos el error por argumentación contradictoria, es decir, cuando los argumentos exponían ideas opuestas sin que existiera una justificación para hacerlo o algún marcador discursivo que indicara dicho contraste.

El primer caso presenta un texto en el que la introducción pretende defender cómo la clonación permitirá superar en el futuro condiciones como la muerte; sin embargo, el desarrollo del tema, en realidad, ataca dicha postura y la califica como negativa al resaltar los problemas que generaría. Por tal motivo, el texto muestra un desarrollo contrario a la idea que inicialmente había propuesto.

En el segundo caso, observamos que la introducción del texto menciona el problema que implica el desarrollo de la clonación y la falta de reflexión humana al respecto; lo cual se retoma en el párrafo siguiente para defender una postura en contra. No obstante, en la segunda mitad del primer párrafo se presenta una anécdota que pretende ejemplificar dicha situación, la cual, en realidad, muestra el problema que ocasionaría la falta de tecnología

en la vida humana; en consecuencia, dicha idea se opone al resto del texto sin tener intención de hacerlo así.

En este tipo de casos, podemos atribuir el error a una ausencia de planeación y revisión, elementos que permiten estructurar el pensamiento durante el proceso de escritura para que los estudiantes organicen y adapten la información, con el fin de que concuerde con el problema retórico abordado (Flower y Hayes, 1981: p. 371).

En (13d) documentamos la ausencia de tesis, es decir, aquellos textos en los cuales se puede entender una postura por las ideas que cada párrafo desarrolla, pero el texto carece de un enunciado que la defina claramente. Aunque Serafini advierte que no es necesario que ésta se exprese necesariamente en una oración (Serafini, 1989, p. 51), podemos notar que, ocasionada probablemente por una falta de destreza, la ausencia de este elemento propicia una postura imprecisa en los textos de los estudiantes, puesto que el desarrollo de sus ideas es poco claro.

En el primer caso, las ideas de cada párrafo permiten mostrar que se defiende una postura en contra de la clonación; sin embargo, la redacción se limita a mencionar que se concuerda con el texto 3, sin explicar cuál es el contenido de dicho texto o qué postura es la que se deriva de él; por ello, el escrito presenta dificultades para su comprensión, puesto que desarrolla y asume una postura sobre un tema que no se menciona.

En el segundo caso, observamos que las ideas atacan la clonación a partir de la ética, pero el inicio del texto carece de una postura que se incline a desarrollar esa proposición; en su lugar, lo que se hace es comenzar con una afirmación general sobre la clonación donde se omite la mención del enfoque ético.

En (13e) observamos el error de presentar una postura indefinida, es decir, que el texto carece de una opinión claramente identificable desde la que pueda partir una argumentación. En este caso, el primer ejemplo muestra cómo esta ausencia genera un texto vago, ya que en él sólo se resalta la dificultad de asumir una postura y las ideas desarrolladas divagan sobre diferentes aspectos cercanos al tema, tanto positivos como negativos, sin centrarse en ninguno de ellos o establecer un hilo conductor que los relacione, por tanto, el texto dispersa las ideas y carece de sentido.

En el segundo ejemplo, el texto ataca y defiende la clonación por igual y, por la manera en que lo hace, se puede notar una falta de objetivo al redactar, ya que cambia de opinión conforme avanza en el texto, lo cual se expresa con marcadores discursivos que indican adversación; sin embargo, ninguno de estos contrastes permite establecer una postura por la cual se incline, como puede verse en la crítica de la experimentación con animales del primer párrafo, seguida de una justificación de ello y de una nueva opinión contraria. De tal forma, dicho texto oscila entre ambas opiniones y, al final, evita decirse por una, lo cual ocasiona un texto divagante.

Esta ausencia de postura puede interpretarse como un signo del bajo nivel de apropiación discursiva de la información, puesto que la falta de reflexión en torno al tema analizado los conduce a cortar y unir fragmentos de ideas sin contemplar la pertinencia que tendrán para el sentido global del texto (Aguilar, 2016: pp. 40-41).

El análisis de estos problemas muestra que los alumnos presentan problemas tanto para desarrollar sus ideas, como para comprender el objetivo de un texto argumentativo. Tales situaciones pueden observarse en la falta de desarrollo de los argumentos presentados, lo que genera ideas incompletas que son incapaces de defender una tesis, o bien, en el manejo de ideas contradictorias, probablemente por la ausencia de una finalidad por parte de los estudiantes al momento de redactar; de igual manera, la ausencia de un objetivo claro contribuye a que los textos carezcan de una postura a defender y, por tanto, que el texto se dedique únicamente a describir las características del tema o a ofrecer ideas vagas que generen incoherencia al carecer de una postura sobre la cual escribir.

En resumen, la argumentación y los elementos que la componen generan un problema para los estudiantes de licenciatura, pues la presencia de todas las características argumentativas solamente se encuentra en 34% del corpus documentado. Al analizar cada grado educativo, notamos que, en alumnos de nuevo ingreso, el porcentaje de presencia es de 28%, frente al 40% de los de último semestre, por lo que notamos que existe una mejoría, pero ésta aún es una cifra baja.

En cuanto al análisis cualitativo, el error más común es la ausencia total de argumentación, es decir, la elaboración de un texto descriptivo; asimismo, destaca tanto la ausencia de una

postura y un propósito al redactar el texto, como los problemas generados por argumentos poco desarrollados o contradictorios, errores que sugieren el desconocimiento de los componentes de un texto argumentativo y el objetivo que éste debe cumplir.

Ante tal situación, consideramos que la falta de planeación a partir de una tesis bien definida propicia estos errores, pues, al carecer de una idea que sirva como eje al texto, un estudiante inexperto puede cambiar de pensamiento a medida que escribe y desviarse de su planteamiento original (Serafini, 1989, p. 50).

En conclusión, la redacción de textos argumentativos es un problema significativo para los estudiantes, ya que éstos demuestran ignorar cuál es su finalidad y los elementos que debe contener; en consecuencia, los resultados indican una carencia en el razonamiento necesario para elaborar los argumentos, o bien, una falta de revisión de los escritos para verificar que la tesis se ha presentado adecuadamente (Serafini, 1989: p. 94).

En lugar de ello, los estudiantes se limitan a resumir la información que se les presenta sin reflexionar sobre ella, o ignoran que sus ideas necesitan un desarrollo suficiente para defender su postura y se conforman con mencionarlas. Estos hechos probablemente suceden porque en niveles educativos anteriores se acostumbraron a elaborar textos de carácter expositivo, donde predominaba una visión estable y monológica del conocimiento (Padilla, 2012: p. 37; Carlino, 2017: p. 117; Castro y Sánchez, 2013: p. 501); es decir, que los alumnos suelen considerar la información como válida sin antes analizarla para crear una opinión propia a partir de ella, lo que Scardamalia y Bereiter denominan *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992)

Por tal motivo, consideramos necesario que se profundice en los cursos de redacción sobre las características, objetivos y elementos que debe contener cada tipo de texto, por ejemplo, mediante el análisis de textos modelo (Serafini, 1989: p. 39), para que los alumnos aprendan a diferenciar la descripción y la argumentación y, así, apliquen dichos conocimientos en una redacción adecuada. De igual manera, es importante que los alumnos tengan una mejor conciencia de la comprensión lectora que involucra el proceso de elaboración de textos argumentativos para que aprendan a encontrar y sintetizar los conceptos vertebradores del texto y, a partir de ello, sustenten un planteamiento propio

desde una mirada crítica, acorde con los requerimientos solicitados por la literacidad universitaria (Cassany, 1987: p. 117; Fuster, 2016: p. 8): lo que podríamos catalogar como *transformación del conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Finalmente, cabe mencionar la necesidad de desarrollar en los alumnos la conciencia sobre la persecución de metas más allá de la descripción del tema (Flower y Hayes, 1981: p. 381), como persuadir a los lectores de creer en la opinión propia, pues sólo así podremos conseguir que los estudiantes aprendan a emplear recursos retóricos que les permitan cumplir con la finalidad del tipo de texto que redactan.

CAPÍTULO 3

BALANCE GENERAL

A partir del análisis realizado en cada uno de los trece factores asociados a la redacción, podemos destacar cuáles son los elementos más representativos que definen la escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de nuestra facultad, tanto positiva, como negativamente. Para tal labor, seleccionamos las características que presentaron un 75% de incidencia en el número de estudiantes, ya sea en acierto (para juzgarla como fortaleza) o en error (para juzgarla como deficiencia).

Con los resultados obtenidos, mostramos las particularidades de cada uno de los grados escolares y, a continuación, el contraste entre ambos.

3.1 La redacción de alumnos de primer semestre

Los datos nos permiten inferir que la redacción de los alumnos de nuevo ingreso presenta problemas, principalmente, en cinco de los trece factores estudiados: acentuación, ortografía, léxico, puntuación y cohesión. Resulta preocupante la cantidad de elementos en los que fallan, pues ésta constituye poco menos de la mitad del total analizado.

El principal aspecto en el que los alumnos se equivocan es la puntuación, ya que la frecuencia de error representa casi la totalidad de las pruebas (véase supra §2.1.3); aunado a ello, la cohesión y el uso de léxico también mostraron un porcentaje superior al 90% de los casos (véase supra §§2.3.3 y 2.3.1).

Por tanto, estos resultados indican que el mayor problema de los alumnos de primer semestre consiste principalmente en la utilización inadecuada de los elementos que permiten conectar y organizar las ideas de sus textos para transmitir un mensaje claro; elementos como los deícticos, los conectores o los signos de puntuación se revisaron dentro de los factores mencionados.

De igual forma, por su alto porcentaje de error, podemos considerar que el empleo poco cuidado del léxico es característico de este nivel escolar. Cabe resaltar, según el análisis cualitativo de este factor, que los estudiantes de nuevo ingreso no sólo presentan los problemas comunes para ambos grados; en ellos también registramos un tipo de error específico: la derivación incorrecta, la cual ocasiona la aparición de palabras inexistentes o con un sentido equivocado para su contexto (véase supra §2.3.1).

Por otra parte, también es importante resaltar que, además de la puntuación, los alumnos fallan en el resto de los factores del nivel ortográfico. En el caso de la acentuación, la cantidad tan elevada de errores (469 en total para 50 alumnos) indica una insuficiencia considerable en el dominio de las reglas de acentuación (véase supra §2.1.1); en cuanto a la ortografía, es importante mencionar que, de los ocho tipos de problemas registrados en el análisis cualitativo, tres son específicos para este grado académico: la hiposegmentación de palabras, la adición y la inversión de grafías (véase supra §2.1.2).

Con respecto a las fortalezas de los alumnos de primer semestre, podemos considerar que sólo existen tres: la complejidad sintáctica, la presencia de introducción y la presencia de conclusión. En este sentido, los datos muestran que sus textos presentan un número aceptable de construcciones complejas (mayormente tres tipos de oraciones distintas por prueba) (véase supra §2.2.2). Por el otro lado, también mencionamos el conocimiento de los estudiantes con respecto a los elementos esenciales que componen la estructura de un texto, ya que los datos indican que la mayoría de ellos sabe incluir una introducción y una conclusión adecuadas en sus escritos (véase supra §§2.4.2 y 2.4.3).

En suma, la redacción de alumnos de nuevo ingreso se caracteriza por presentar errores en el nivel ortográfico de la lengua, por la falta de precisión para utilizar el léxico, así como por el empleo inadecuado de los recursos que permiten jerarquizar y brindar una continuidad clara a las ideas; asimismo, también destaca por presentar los elementos estructurales básicos de un texto y por la variedad de construcciones oracionales complejas utilizadas para construir ideas. Por lo anterior, podemos determinar que, aunque su redacción presenta una complejidad a nivel estructural aceptable, ésta aún falla en la expresión adecuada de las ideas y en el manejo de las convenciones de la lengua, lo cual

repercute directamente en la claridad con la que pretenden transmitir un mensaje a través de sus textos.

3.2 La redacción de alumnos de octavo semestre

El análisis de los datos indica que la redacción de los alumnos de octavo semestre se caracteriza por presentar errores en cuatro de los factores analizados en esta investigación: léxico, puntuación, cohesión y uso del párrafo.

Los dos elementos con el mayor índice de error fueron el uso del léxico y la puntuación, los cuales alcanzaron el 96% del total de pruebas (véase supra §§2.3.1 y 2.1.3); en este sentido, resulta inquietante la magnitud del problema, puesto que los resultados apuntan que casi la totalidad de los estudiantes fallan en el manejo adecuado del léxico y en el uso pertinente de los signos de puntuación para organizar sus ideas.

Igualmente, aunque se presenten en menor medida que los dos anteriores, la cohesión y el uso de párrafos suponen problemas importantes, puesto que más de tres cuartas partes de los alumnos del último grado se equivocan en ellos (véase supra §§2.3.3 y 2.4.1). Estos resultados nos hacen suponer que en octavo semestre la mayor dificultad que enfrenta la redacción estudiantil se concentra en la falta de dominio de los recursos que permiten ordenar el contenido del texto, lo cual deriva en textos confusos con ideas mal delimitadas y conectadas.

A nivel cualitativo, es importante resaltar que los alumnos de último semestre carecen de problemas específicos al escribir; por tanto, podemos pensar que, aunque la variedad total de errores registrados es considerable, ésta no se incrementa con equivocaciones exclusivas de este grado de estudios.

Con respecto a las fortalezas de estos estudiantes, encontramos sólo tres aspectos: complejidad sintáctica, presencia de introducción y presencia de conclusión. En este sentido, podemos resaltar que los alumnos demuestran suficiencia en el dominio de las construcciones oracionales complejas (principalmente cuatro tipos diferentes por texto) (véase supra §2.2.2). En cuanto a la presencia de introducción y conclusión, observamos

que el resultado es aceptable en ambos casos, puesto que éstos permanecen por arriba del 80% (véase supra §§2.4.2 y 2.4.3); en consecuencia, los datos indican que los estudiantes comprenden la estructura global de un texto y saben incluir los elementos que la componen.

En síntesis, la redacción de los alumnos de octavo semestre se define tanto por el uso poco riguroso del léxico, como por los errores a nivel ortográfico (la puntuación), a nivel léxico-semántico (la cohesión) y a nivel estructural (el uso de párrafo) que propician problemas en la organización de las ideas para transmitir un mensaje conciso; asimismo, también se distingue por presentar la estructura básica de un texto y por el dominio adecuado de construcciones oracionales complejas. Por tal motivo, podemos inferir que los estudiantes del último semestre comprenden cuál es la estructura mínima requerida para elaborar un texto y saben emplear la sintaxis de forma variada para desarrollar sus ideas; sin embargo, carecen de la destreza necesaria para jerarquizar su pensamiento y para expresarlo con precisión, lo cual entorpece el propósito comunicativo que buscan al escribir.

3.3 Comparación entre ambos grados escolares

Con base en las consideraciones anteriores, presentamos un esquema comparativo entre ambos grados escolares en el que se muestran tanto sus deficiencias (señaladas con ×), como sus fortalezas (señaladas con ✓).

Esquema 1

Comparación de las deficiencias y fortalezas de los alumnos de 1° y 8°

Factor	1 ^{er} semestre	8° semestre
Acentuación	×	
Ortografía	×	
Puntuación	×	×
Concordancia gramatical		
Complejidad sintáctica	✓	✓
Léxico	×	×
Gerundio		
Cohesión	×	×
Coherencia		
Párrafo		×
Introducción	✓	✓
Conclusión	✓	✓
Argumentación		

Si comparamos los datos de ambos niveles educativos, observamos que existe una mejoría a nivel ortográfico en la redacción de los alumnos de 8° frente a la redacción de los de 1°, puesto que la acentuación y la ortografía de palabras dejaron de representar un problema importante para los alumnos del último grado. Tal situación se confirma en el aspecto cuantitativo, no sólo por el número de pruebas, sino también por el conteo total de errores cometidos, pues en este último aspecto la diferencia de los resultados es muy notoria (véase supra §§2.1.1 y 2.1.2). Lo anterior nos indica que, después de los cuatro años de la carrera, los estudiantes presentan mejora del nivel ortográfico; sin embargo, ésta no logra ser tan profunda para que se convierta en una fortaleza.

De igual forma, observamos que también existe un progreso a nivel cualitativo en los alumnos de 8° ya que, si bien comparten una lista amplia de problemas de redacción en todos los niveles con los alumnos de 1°, éstos últimos son los únicos que poseen errores exclusivos de su grado escolar, los cuales detectamos en la ortografía y en el uso del léxico (véase supra §§2.1.2 y 2.3.1). En este sentido, los datos nos permiten inferir que los alumnos de 8° presentan un conocimiento de la redacción ligeramente mayor con respecto a los de nuevo ingreso, específicamente en el nivel ortográfico, donde detectamos la mayoría de los errores adicionales.

Por el otro lado, la síntesis de resultados del esquema 1 parecería indicarnos un dominio superior de los alumnos de nuevo ingreso en el empleo adecuado del párrafo; sin embargo, la diferencia en la frecuencia de error que presentan ambos niveles es apenas de 1% (véase supra §2.4.1), por lo cual no podemos afirmar que existe un retroceso en este aspecto luego de cursar la licenciatura.

En cuanto a las deficiencias compartidas, detectamos que se presentan en tres aspectos: uso de léxico, puntuación y cohesión. A nivel cuantitativo, encontramos que los porcentajes son elevados, según el número de pruebas, en todos ellos; sin embargo, el conteo total de errores en cada uno es menor en alumnos de 8° semestre que en los de 1° (véase supra §§2.3.1, 2.1.3 y 2.3.3); por tanto, el análisis sugiere que, en los factores que comparten como deficiencias, es posible notar un cambio positivo en los estudiantes de grado superior, pero éste es poco significativo, ya que los resultados aún indican que dichos factores no disminuyeron lo suficiente para dejar de considerarse dentro de su lista de problemas.

Con respecto a la parte cualitativa, en estos tres factores podemos señalar que los tipos de errores documentados se mantienen para ambos niveles educativos casi en su totalidad, el único que podría considerarse superado en los alumnos de último semestre es la derivación incorrecta (véase supra §2.3.1).

En lo concerniente a las fortalezas de los estudiantes, ambos grados presentan los mismos resultados ya que, en primer lugar, demostraron el dominio suficiente en el manejo de las oraciones complejas al redactar sus textos; los datos indican que los alumnos de 8° presentan un dominio ligeramente mayor, pero éste es apenas perceptible (2%), por lo que carece de importancia comparativa (véase supra §2.2.2).

Con respecto al nivel de estructura global, observamos que también existe suficiencia para ambos semestres con respecto a la presencia de introducción y conclusión; en este caso, la diferencia es de 8%, a favor de los estudiantes de 8°, y de 2%, a favor de los de 1° (véase supra §§2.4.2 y 2.4.3), por lo que también se trata de cantidades mínimas las que los diferencian.

En síntesis, el análisis comparativo nos permite observar que, si bien existe una mejoría en los estudiantes al terminar la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, ésta no es

tan significativa como se esperaría, pues los datos indican que, con respecto a los factores problemáticos, pocos son los que se corrigen al terminar la licenciatura y, sin embargo, no lo hacen de manera suficiente para alcanzar un grado positivo; mientras que, a pesar de que las fortalezas son constantes en ambos grados, no existió ningún otro factor que obtuviera el progreso suficiente para posicionarse en esta categoría en los resultados de los alumnos de 8° semestre frente a los de 1°.

Para terminar, es importante destacar que, aun cuando los datos cuantitativos de cada factor son mejores en alumnos de 8°, el resultado que éstos presentan en conjunto nos demuestra que la licenciatura no termina de afianzar las habilidades de redacción de los estudiantes pues, luego de cuatro años de estudio, su escritura aún se caracteriza por presentar un mayor número de deficiencias que de fortalezas.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

La redacción es una actividad compleja. Aprender a escribir de manera apropiada involucra conocer qué distingue a la expresión escrita de la oral; comprender los fines comunicativos para los que se utiliza; así como superar las concepciones tradicionales que han guiado nuestro proceso educativo. A pesar de lo anterior, la poca atención brindada a su estudio hasta ahora ha propiciado un acercamiento negligente al fenómeno, cuyas consecuencias se han manifestado negativamente en las habilidades escriturales de los estudiantes.

A lo largo de esta investigación, hemos podido reconocer que la escritura, concebida como un sistema de representación, posee rasgos propios que, por carecer de elementos análogos en la oralidad, la diferencian de ésta y le confieren su propia identidad: recursos formales, como la ortografía, la puntuación o la estructura textual; características comunicativas, como la interlocución *in absentia*; factores contextuales, como las convenciones ligadas a la literacidad; un proceso de producción, compuesto por distintas etapas; o un modo de aprendizaje, mediado forzosamente por la educación.

Este conjunto de elementos constituye un fenómeno más complejo que la perspectiva con la que nos hemos formado por tanto tiempo, la cual nos lo ha mostrado como un proceso sencillo, caracterizado por la memorización de reglas ortográficas y gramaticales, cuyo proceso de aprendizaje termina al finalizar la educación básica (cuando los alumnos han adquirido el código gráfico); en adelante, cualquier acercamiento a la redacción será únicamente a través de cursos remediales, cuyo propósito es la corrección, mas no la profundización de las prácticas letradas de un ámbito específico (ya sea un nivel educativo o un área de conocimiento).

Como resultado, en la universidad prevalece la idea de que los textos mal escritos son causados únicamente por las deficiencias individuales del alumno, las cuales no resolvió en el nivel educativo pertinente para ello; de este modo, la redacción queda fuera del proceso de enseñanza de la educación superior porque ya tendría que dominarse y porque

no hay tiempo para dedicarle (debido a la necesidad de cumplir con los contenidos de los programas de estudios); asimismo, se ignora que la literacidad de cada ámbito posee sus propias prácticas de escritura con requisitos específicos, los cuales sólo se conocen hasta que se pertenece a uno de esos medios. Por lo anterior, observamos que las exigencias de la redacción universitaria carecen de la atención que necesitarían y, por tanto, los problemas que surgen no consiguen una solución.

Tal panorama fue el que motivó la elaboración de esta investigación, puesto que se piensa que los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, sin importar el semestre en el que se encuentren, no escriben con la destreza con la que deberían y, gracias a los resultados obtenidos en este estudio, podemos observar por qué.

Tras el análisis del corpus, encontramos que los resultados respaldan la hipótesis planteada al inicio: aunque comparativamente la redacción de los alumnos de 8° semestre de esta carrera sea mejor que la de los de 1°, ambos niveles presentan problemas importantes al escribir, que resultan, como podemos observar en el análisis, en la creación de textos confusos, caracterizados (en mayor o menor medida) por una mala estructuración, problemas de coherencia y cohesión, faltas de ortografía, errores gramaticales, argumentación escueta, ideas vagas y uso de léxico poco preciso.

En primer lugar, los datos obtenidos muestran que, de los 13 factores analizados, 5 representan debilidades en los alumnos de 1°¹³, y 4 de ellos, en los alumnos de 8°¹⁴; es decir que, aunque los de mayor grado escolar tuvieron un número menor de problemas, la diferencia fue mínima; incluso, observamos que, en estos últimos, la cantidad de debilidades conforma un tercio del total de los criterios considerados en el estudio, lo cual es bastante elevado si se considera que son quienes están por terminar la licenciatura.

Como complemento a la idea anterior, si observamos los datos obtenidos en cada factor, notamos que son 8 en total los resultados que rebasan el 50% de presencia de equivocaciones para ambos grupos¹⁵, lo que implica que la mayoría de ellos son

¹³ Acentuación, ortografía, puntuación, léxico y cohesión.

¹⁴ Puntuación, léxico, cohesión y uso del párrafo.

¹⁵ Acentuación, ortografía, puntuación, concordancia gramatical, léxico, cohesión, uso del párrafo y argumentación.

problemáticos para los estudiantes de esta licenciatura sin importar el grado académico (las debilidades, en ese caso, serían únicamente los más graves).

En cuanto a las fortalezas que poseen los estudiantes, éstas se mantienen constantes para ambos grados (3 en total)¹⁶, lo cual sugiere que la formación académica no aporta una mejora sustancial de la actividad escrita en los alumnos que están a punto de terminar la carrera, puesto que sus textos carecieron de un mayor número de fortalezas que los estudiantes de nuevo ingreso, como cabría esperar si, efectivamente, su expresión escrita fuera mejor.

A nivel cualitativo, por otra parte, observamos que existen tipos de errores que se presentan principalmente en alumnos de nuevo ingreso, situación que, aunque demuestra una mejora en los estudiantes de 8º, tampoco genera un gran distanciamiento entre las habilidades de ambos grados, pues sólo son 4 problemas encontrados los que tuvieron esta particularidad¹⁷; el resto de ellos (de cada uno de los 13 factores) es compartido.

Aún con todo lo anterior, es necesario reconocer que existe un aspecto en el que los alumnos de 8º demuestran una mejoría notable: el número total de errores registrados. En los factores en los que se aplicó este conteo, los datos indican que la reducción de fallos fue importante, como se puede notar en la acentuación y la ortografía, en las cuales sólo una cuarta parte del total pertenecieron a los alumnos de último semestre; sin embargo, incluso con esta salvedad, las cifras continuaron siendo poco favorables en algunos casos, como la puntuación, en la que dichos alumnos tuvieron 291 equivocaciones de las 763 registradas en total (es decir, el 38%), lo cual indica que, en promedio, cada texto registró 5.8 errores de este tipo. Por lo anterior, a pesar de sus mejoras, este grado escolar sigue sin alcanzar el nivel de escritura esperado.

Podría plantearse que la validez del estudio es limitada, ya que se restringe a una población estudiantil determinada y a las condiciones particulares en que se aplicó una prueba específica; no obstante, el análisis lingüístico aplicado a textos estudiantiles ha mostrado tendencias en los déficits escriturales, ya sea que diagnostique los errores cometidos más

¹⁶ Complejidad sintáctica, introducción y conclusión.

¹⁷ Hiposegmentación de palabras, adición de grafías e inversión de grafías, en ortografía (véase supra §2.1.2), y derivación incorrecta, en léxico (véase supra §2.3.1).

comúnmente (Bono y de la Barrera, 1998; Fregoso, 2018; Morales y Hernández, 2004; Serrano, 2001; Errázuriz, 2010 y 2012; De la Peza *et al.*, 2014 y Chávez González, 2013), que, además, indague en las causas que los generan (Aguilar Peña, 2016; Backhoff *et al.*, 2006a, 2006b, 2007 y 2008; Tusón, 1991 y Vílchez *et al.*, 2002) o, incluso, que dicho análisis permita probar la efectividad de una solución (Murillo Fernández, 2010 y Padilla, 2012). En conjunto, los estudios que se han valido de este método han servido para comprender, mediante datos objetivos, en qué fallan los estudiantes, por qué ha sucedido así y, a partir de ello, cómo remediarlo.

Con la presente investigación buscamos aplicar este tipo de análisis a nuestra licenciatura para entender cuáles son los problemas que nuestro estudiantado muestra al redactar; además, al contrastar el menor y el mayor de los grados, también observamos que la carrera ha influido en las habilidades escriturales de los estudiantes (pues los alumnos presentaron una mejora), pero aún es muy limitada su intervención para prepararlos adecuadamente en este campo (pues dicha mejora fue insuficiente).

Los datos que este tipo de análisis aporten permitirán definir de manera más clara la profundidad del problema para comprender cómo afrontar la situación, puesto que debemos recordar que la carrera aspira a que sus estudiantes se conviertan en profesionales capaces de desempeñarse en áreas en las que importa el manejo adecuado de la redacción, como el campo editorial, la difusión de la cultura, la corrección de estilo, el análisis e interpretación de textos y la docencia en lengua y literatura.

Para complementar los datos expuestos, nuestro análisis nos ha permitido reflexionar acerca de los motivos que influyeron en esta problemática; como resultado, a continuación mencionamos aquellos que creemos que contribuyeron a que, tanto estudiantes de 1° como de 8°, presentaran resultados deficientes.

En primer lugar, identificamos el desconocimiento del proceso de escritura, es decir, que los estudiantes ignoran la pertinencia de una planeación previa a la redacción del texto que permita generar y estructurar las ideas antes de desarrollarlas; asimismo, carecen de una fase de revisión para cotejar que exista correspondencia entre lo escrito y las expectativas esperadas por el autor. En cambio, encontramos textos redactados de manera instantánea o

que se entregan sin haberlos leído primero, lo cual ocasiona ideas inentendibles, incompletas, contradictorias o desordenadas, como pudimos observarlo en factores como la cohesión, la coherencia y el uso de párrafos (véase supra §§2.3.3, 2.3.4 y 2.4.1, respectivamente).

En segundo lugar, mencionamos el desconocimiento de las características del proceso comunicativo cuando se desarrolla en un medio escrito. Los estudiantes, al olvidar la función comunicativa del texto, ignoran los elementos que necesariamente deben considerarse para transmitir un mensaje claramente, tales como el receptor y el objetivo; en consecuencia, sus escritos omiten información importante para que otras personas (que carecen del mismo contexto que el autor) puedan leerlos y comprenderlos. De igual forma, los alumnos descuidan las relaciones de sentido generadas por el uso de conectores, de la puntuación y de la estructuración en párrafos, ya que sobreentienden que la conexión entre sus ideas es clara porque ellos la comprenden, sin percibir que, en realidad, los recursos que emplean manifiestan sentidos diferentes a los pensados.

Aunado a lo anterior, la carencia de objetivos al redactar crea textos vagos que se desvían constantemente de un tema a otro sin una razón y que no buscan generar un efecto en el interlocutor. En este caso, por tratarse de textos argumentativos, la finalidad era convencer de una opinión; sin embargo, la mayoría de los alumnos optó únicamente por exponer un tema.

En tercer lugar, observamos el desconocimiento de las características que definen los géneros escritos. Los estudiantes ignoran qué requiere cada tipo de texto para considerarse como tal; en el caso de los textos argumentativos solicitados en la investigación, se ignoró el proceso de reflexión para crear una postura y defenderla con argumentos. Esta situación condujo a la producción de escritos que simplemente resumieron la información y la repitieron de forma rudimentaria, en lugar de demostrar una aproximación crítica y la transformación del conocimiento para ofrecer una voz propia sobre el tema.

En cuarto lugar, existe una falta de rigurosidad en el empleo de los recursos gramaticales y ortográficos de la lengua. El carácter casi sistemático con el que algunos errores de este tipo se presentaron —como la omisión de acentos en palabras esdrújulas, por ejemplo—

denota poco cuidado en el uso de las convenciones de la lengua en los textos, ya sea por descuido o por falta de interés en ellas. En otros casos, los alumnos evidenciaron la utilización arbitraria de estos recursos, por ejemplo, de los signos de puntuación, al colocarlos en lugares que cortaban las ideas sin ninguna explicación y entorpecían la lectura; de las mayúsculas, que aparecían sin ningún motivo en cualquier tipo de palabras a mitad de las oraciones; o del empleo casi al azar de preposiciones para conectar ideas.

En quinto lugar, encontramos temas de redacción que pueden considerarse abordados de manera rudimentaria o poco comprendidos por los alumnos. Con respecto a los primeros, existen aspectos que raramente se estudian en cursos o se mencionan en manuales, lo cual propicia el desconocimiento de los parámetros que rigen su uso y, con ello, que los alumnos carezcan de recursos para afrontarlos. El caso más importante es la concordancia gramatical, que generalmente se reduce a la concordancia de un sujeto y un verbo en oraciones simples o de sustantivos con sus complementos, cuando su complejidad también abarca la relación entre tiempos verbales, entre un sujeto compuesto y un verbo o, incluso, entre un sujeto y un verbo de oraciones distintas que se vinculan por subordinación.

Un caso especial que, aunque no puede catalogarse como error frecuente, resalta en nuestro análisis es el uso del gerundio. La carencia de esta forma verbal en las pruebas de 8° semestre sugiere que, si bien este tema es común en los cursos de redacción, generalmente éste no se estudia para comprender cómo emplearlo juiciosamente; al contrario, la recomendación habitual es evitarlo, incluso, se castiga su presencia en los textos, lo cual fuerza a los alumnos a prescindir de él en sus escritos sin entender completamente la razón, y mucho menos comprender su uso correcto.

Por su parte, también encontramos aspectos que, debido a la abundancia de errores, pueden considerarse como los que crearon más dudas en los estudiantes; por ejemplo, el uso de la coma, la cual, por emplearse en muchos casos como el único signo de puntuación, indicaba desconocimiento de sus reglas; el uso equivocado de nexos, que generaba conexiones erróneas, mostraba poco conocimiento sobre sus diferencias semánticas; así como el uso ambiguo de las referencias anafóricas y los deícticos, que demostraba falta de habilidad para establecer referentes en el texto.

En sexto lugar, mencionamos la poca concisión de los alumnos para expresarse por escrito, lo cual se observa tanto en la imprecisión léxica como en el desarrollo escueto de ideas. Por una parte, el uso descuidado del léxico es una señal de la escasa atención que los alumnos prestan a los matices de significado de las palabras, puesto que no se han habituado a utilizarlas metódicamente para expresar ideas concretas; asimismo, tampoco demuestran sentidos metafóricos o irónicos al emplear un determinado vocabulario (lo cual podría justificar estos casos); al contrario, simplemente existe una falta de correspondencia entre lo que quieren decir y las palabras que utilizan. De igual manera, la aparición de léxico vago como “cosa” o “algo” ofrece ideas poco definidas que no corresponden con la rigurosidad necesaria para un texto argumentativo universitario y que no permiten comprender claramente cuál es el tema del que se habla.

Por otro lado, el desarrollo escueto de ideas (notorio en el uso de párrafos y la argumentación) indica que los alumnos aún no alcanzan un nivel de suficiencia adecuado para exponer ideas concisas y pertinentes, ya que se limitan a enlistarlas sin elaborar un sustento que las valide.

En séptimo lugar, se puede plantear la existencia de repercusiones ocasionadas por la costumbre de escribir “para la escuela”, hecho que se puede observar en textos sin introducción o en escritos que sobreentienden la lectura de las mismas fuentes por el interlocutor. En estos casos, se observa la llamada prosa de *ítem*, con la cual pareciera que los alumnos trataran de contestar una pregunta de cuestionario mediante su texto, por lo que se enfocan en ofrecer una respuesta, en lugar de elaborar un texto estructurado y bien argumentado. Este hecho repercute en la redacción de ideas incompletas o de conceptos mal utilizados, debido al hábito de que sus profesores son los únicos receptores y tratarán de interpretar todo aquello que quedó inconcluso.

Esta concepción también ocasiona que perciban el texto como un producto, como una instrucción que debe cumplirse (casi mecánicamente) sin brindarle atención, lo cual resta valor al resultado final, pues ignoran su utilidad, ya sea como medio de expresión para transmitir un mensaje, como un recurso epistémico a partir del cual pueden profundizar en el conocimiento de su realidad, o bien, como un ejercicio de reflexión con el cual pueden dialogar con otras voces para establecer una postura crítica.

Ante todo lo dicho, los resultados obtenidos muestran una realidad inquietante, no solamente porque las carencias escriturales de los alumnos sean abundantes, variadas y puedan responder a múltiples causas, sino porque esta situación se presenta en una licenciatura entre cuyos fines se encuentra el estudio del español; una licenciatura que se dedica a reflexionar sobre la lengua y su funcionamiento; que entre sus requisitos se encuentra la acreditación de un curso de redacción; cuyas asignaturas solicitan como medio de evaluación principal la elaboración de una investigación escrita y que, además, busca capacitar a los estudiantes para desempeñarse en un ámbito profesional que los va a encarar diariamente con el ámbito escrito y pretende formarlos como expertos de la lengua. La trascendencia de este problema es que, en una licenciatura con estas características, los alumnos manifiestan problemas importantes de redacción al ingresar y, aun al egresar, si bien éstos logran atenuarse, continúan demostrándolos en gran medida.

Lo anterior parece indicar que, aunque los estudiantes de último semestre hayan podido acreditar las materias que abordan distintos elementos de la lingüística hispánica y, por tanto, han demostrado suficiencia para comprender conceptos básicos relativos al estudio del español, la carrera parece no haberles brindado las herramientas necesarias para aplicar ese conocimiento a la mejora de la redacción ni para comprender la importancia de expresarse con precisión mediante la escritura.

Claro está que dicha problemática no es exclusivamente responsabilidad de la universidad: es un hecho que cada alumno presenta sus propias deficiencias y que necesita reconocer la importancia del proceso de redacción y de sus convenciones para poder encararlas; cualquier esfuerzo que la institución educativa intente realizar será inútil sin la disposición de los alumnos para reflexionar de manera crítica y reconocer el valor de la escritura. Aun así, es importante precisar que el asunto involucra más que las dudas individuales del estudiantado: se trata, pues, de un problema polifacético.

Ante todo lo dicho, ahora que hemos comenzado a abordar esta problemática, será importante que continúe definiéndose para crear soluciones efectivas; por tal motivo, aunque en este estudio no buscamos profundizar en este aspecto, ofrecemos a continuación un conjunto de recomendaciones que deben considerarse como punto de partida para la

creación de estrategias efectivas contra estas deficiencias, de manera que se pueda trabajar para que la mejora en los estudiantes que egresan se considere aceptable.

Lo primero y más importante es el cambio de mentalidad con respecto a la concepción que tenemos de la escritura, pues debemos dejar de asociarla únicamente con la ortografía. Conocer las reglas ortográficas es necesario, pero no suficiente, ya que si bien éstas permiten mantener la unidad de la lengua, resulta improductivo que su aprendizaje mecánico sea el único elemento que se estudie de la redacción; en cambio, debemos pensar en los diferentes aspectos que intervienen en ella (desde los gramaticales hasta los contextuales) para identificar cómo intervienen en el cumplimiento de los objetivos esperados, tanto comunicativos como epistémicos (los cuales también debemos recordar que siempre necesitan plantearse desde el inicio).

En acciones más concretas, es importante definir claramente qué se espera de los alumnos de acuerdo a la literacidad propia de una carrera en letras y cómo se debe orientarlos para que la cumplan. La escritura no es una técnica finita, sino que se desarrolla progresivamente a medida que las personas se insertan en nuevas prácticas de escritura; por lo tanto, ante un nuevo contexto la labor educativa debe adaptarse para dotar a sus estudiantes de las nuevas habilidades que necesiten adquirir.

De igual manera, debemos dejar de reducir la enseñanza de la redacción únicamente al carácter remedial y, en cambio, tenemos que propiciar un vínculo con las asignaturas de la carrera y con el ámbito académico en el que los estudiantes participarán. Con ello, los estudiantes comprenderán el valor que la redacción tendrá en su futura profesión y aprenderán a defender su palabra por escrito.

A propósito del vínculo con las materias escolares, es fundamental establecer la relación entre el conocimiento lingüístico enseñado en la licenciatura con su aplicación al fenómeno escritural, pues un problema importante del plan de estudios es que el contacto más directo que se tiene con el estudio de la redacción tiene lugar durante el primer año, cuando los alumnos aún carecen de un conocimiento integral del español y, cuando por fin adquieren estos saberes en semestres posteriores, no existe forma de evidenciar la conexión entre ambos aspectos.

Por otra parte, necesitamos comprender la escritura como el resultado de un proceso cognitivo complejo que brindará nuevas aportaciones al campo de conocimiento que estudiamos, no sólo como un producto escolar entregado a los profesores al finalizar el periodo educativo; en este sentido, necesitamos impulsar actividades que se relacionen con la realidad a la que se enfrentarán los estudiantes a futuro para que dejen de considerar a los profesores como sus únicos receptores y eviten delegarles a ellos la responsabilidad de descifrar todas las ideas inconclusas.

Con respecto a los cursos de redacción que la licenciatura ofrece, es importante que se enfatice la trascendencia de temas como las etapas del proceso de redacción o los objetivos, receptores y convenciones que un texto requiere; también es necesario dotar a los estudiantes de herramientas prácticas con las cuales puedan afrontar las dificultades surgidas en el transcurso de la escritura, como la consulta de fuentes (diccionarios, gramáticas y manuales) para dudas ortográficas, gramaticales o estructurales; la elaboración de esquemas para organizar ideas; la reformulación del texto al corregir o, incluso, tácticas como la asociación gráfica para identificar la ortografía correcta de una palabra.

Sabemos que las exigencias del plan de estudios y la escasez de tiempo son grandes obstáculos para alcanzar todas las metas deseadas; por ello, sería importante contemplar la creación de cursos extracurriculares que permitan ahondar en aquellos aspectos que causan mayor complicación al redactar, tales como los que ya se han mencionado en este trabajo.

En el ámbito investigativo los lingüistas necesitamos asumir la parte que nos corresponde: debemos profundizar en los estudios sobre la alfabetización académica a partir de la perspectiva que, como estudiosos de la lengua, podemos aportar al tema, pues hasta ahora han sido los pedagogos quienes han realizado la mayoría de las investigaciones.

Por otra parte, se necesita difundir el concepto de alfabetización académica y su aplicación en el ámbito universitario, ya que poco se conoce en México al respecto; de hecho, esta idea sólo se ha manifestado en nuestra carrera de manera intuitiva en aquellos profesores que, preocupados por la redacción de sus estudiantes, deciden por voluntad propia crear

actividades para orientarlos. La divulgación, entonces, enriquecerá sus perspectivas al permitir el diálogo con autores que se han dedicado a este tema.

De igual forma, deben realizarse mayores estudios que analicen los textos de los estudiantes en el contexto mexicano para comprender sus problemas de redacción. Nuestro análisis constituye un acercamiento a este asunto, mediante el cual hemos identificado los aspectos que generan mayores dificultades para los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas de nuestra facultad; no obstante, aún estamos lejos de agotar el tema: necesitamos estudios que profundicen en aquellos aspectos ya encontrados para formular estrategias que los solucionen. A mayor escala, este tipo de estudios también falta en otras carreras, instituciones y niveles educativos.

Si bien este trabajo constituye sólo un primer vistazo a la situación, esperamos que contribuya a terminar con los prejuicios mostrados hacia la enseñanza de la redacción en la universidad: que se deje de pensar que ese conocimiento “ya deberían saberlo desde la primaria” o que se afirme que “los alumnos no saben escribir”, pero no se haga nada para resolverlo. Es verdad que arreglar este asunto no es una tarea sencilla y que existen limitantes al respecto; sin embargo, permanecer impasibles ante el problema no lo va a solucionar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar González, Luz Eugenia y Gilberto Fregoso Peralta (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aguilar Peña, Paula *et al.* (2016). “Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos”, *Estudios Pedagógicos*, 42:3, pp. 7-26.

Backhoff Escudero, Eduardo *et al.* (2006a). *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

————— (2006b). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

————— (2007). *El aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

————— (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Bajtín, Mijail (1982/1998). “El problema de los géneros discursivos”, *Estética de la creación verbal*, T. Bubnova (trad.), México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 248-290.

Björk, Lennart e Ingegerd Blomstrand (2000/2007). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, H. Riu (trad.), C. Lomas y A. Tusón (eds.), España: GRAÓ.

Bono, Adriana y Sonia de la Barrera (1998). “Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida”, *Lectura y Vida*, 19:4.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

Carlino, Paula (2004). “El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”, *Educere*, 8: 26, pp. 321-327.

_____ (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18:57, pp. 355-381.

_____ (2017). “Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas”, *Enunciación*, 22:1, pp. 110-124.

Cassany, Daniel (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Piados.

Castro Azuara, María Cristina (2017). “El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México”, *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, L. Natale y D. Stagnaro (comp.), Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 133-160.

Castro Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo (2013). “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18:57, pp. 483-506.

Castro Robles, Yury Andrea y Humberto Sánchez Rueda (2016). “La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes”, *Revista PAPELES*, 8:15, pp. 21-36.

Chávez González, Guadalupe y Ludivina Cantú Ortiz (2015). “La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a sus prácticas letradas”, *Ciencia UANL*, 18:71, pp. 39-44.

Cohen, Sandro (1994/2014). *Redacción sin dolor*, México: Planeta.

Condito, Vanesa (2016). “Impacto de la puntuación en la escritura académica”, *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*, L. Pérez y P. Rogieri (dir.), Rosario, Argentina: FHUMYAR Ediciones, Facultad de Humanidades y Artes, pp. 171-195.

Cuenca Ordiñana, Maria Josep (1995). “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.

De la Peza, María del Carmen *et al.* (2014). “Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco”, *Argumentos*, 27:74, pp. 119-153.

Dimángano, Patricia y Adriana Delgrosso (2016). “La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la opinión y actitud de los docentes”, *Revista UIIPS*, 4: 4, pp. 1-13.

Diment, Elise y Paula Carlino (2006). “Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio”, *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, pp. 202 - 204.

Dirección General de Orientación y Atención Educativa, UNAM (2018). *Oferta académica. Lengua y literaturas hispánicas*, disponible en línea en: <<http://oferta.unam.mx/lengua-y-lit-hispa.html>>

Errázuriz Cruz, María Constanza (2010). “Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles”, *Revista de Humanidades*, 21, pp. 183-205.

_____ (2012). “Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios”, *Perfiles Educativos*, 34:132, pp. 98-117.

Evangelista Huari, Desiderio y Eveling Evangelista Padilla (2013). “La enseñanza de la Sintaxis para afianzar la redacción de los estudiantes universitarios”, *Ciudad y Arquitectura*, 6: 2, pp. 29-36.

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2019). *Colegio de Letras Hispánicas. Información General*, disponible en línea en: <<http://hispanicas.filos.unam.mx/informacion-general/>>

Fernández, Graciela María Elena y Paula Carlino (2010). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de la escuela secundaria?”, *Lectura y Vida*, 31: 3, pp. 6-19.

Ferreiro, Emilia (1968). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Argentina: Centro Editor de América Latina.

_____ (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México: Fondo de Cultura Económica.

Flower, Linda y John R. Hayes (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32: 4, pp. 365-387.

Fregoso Peralta, Gilberto (2008). "Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría", *Revista Universidad EAFIT*, 44:149, pp. 9-22.

Fuster Caubet, Yanet (2016). "El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria", *Palabra Clave (La Plata)*, 5: 2, pp. 1-11.

Gómez Camacho, Alejandro (2005). "Enseñar ortografía a universitarios andaluces", *Escuela Abierta*, 8, pp. 129-147.

Hernández Monroy, Rosaura (2007). "La redacción universitaria: una tarea inacabada", *Fuentes Humanísticas*, 19: 35 pp. 79-88.

Hernández Zamora, Gregorio (2009). "Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis?", *Tiempo de Educar*, 10:19, pp. 11-40.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.

Malaver Rodríguez, Rodrigo (2012). "Argumentación para la educación", *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas*, S. Soler Castillo (comp.), Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 23-48.

Meneses Báez, Alba Lucía, Francisco Salvador Mata y Ernesto L. Ravelo Contreras (2007). "Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo", *Acta Colombiana de Psicología*, 10:1, pp. 83-98.

Morales, Óscar Alberto y Luis Hernández (2004). "Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso", *Kaleidoscopio*, 1:2, pp. 149-159.

Murillo Fernández, Mary Edith (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*, Tesis de Doctorado, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Navarro, Federico (2013). “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18: 58, pp. 709-734.

————— (2014). “La lectura y la escritura en carreras de humanidades: análisis de roles y procesos en programas de asignaturas”, *Actas del VI Congreso Internacional de Letras. Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 1201-1210.

Padilla, Constanza (2012). “Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5: 10, pp. 31-57.

Pano, Carlos O., Jimena Picón Janeiro y Horacio Attorresi (2004). “Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva”, *XI Jornadas de Investigación*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

Parodi, Giovanni (2008/2015), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Pérez Abril, Mauricio y Gloria Rincón Bonilla (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Real Academia de la Lengua y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*, disponible en línea en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>

————— (2009). *Nueva gramática de la lengua española*, España: Espasa Libros.

————— (2010). *Ortografía de la lengua española*, España: Espasa Libros.

————— (2014). *Diccionario de la lengua española*, disponible en línea en: <<https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>>.

Sánchez Camargo, Martín (2017). “El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México”, *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, L. Natale y D. Stagnaro (comp.), Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 47-74.

Sánchez Upegui, Alexánder Arbey (2016). “Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación”, *Revista Lasallista de Investigación*, 13:2, pp. 200-209.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

Serafini, María Teresa (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, R. Premat (trad.), Barcelona: Paidós.

Serrano de Moreno, Stella (2001). “La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente”, *Lectura y Vida*, 22:4.

Sipavicius Seide, Marcia y Lucía Antonia Natale (2017). “Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo”, *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 21: 43, pp. 254-276.

Tusón Valls, Amparo (1991). “Las marcas de oralidad en la escritura”, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 3, pp. 14-19.

Vázquez, Alicia (2017). “Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad. Procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22: 74, pp. 863-887.

Velázquez Rivera, Marisol y Juana Marinkovich Ravena (2016). “Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en historia y biología”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54: 2, pp. 113-136.

Vílchez, Mayela *et al.* (2002). “Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios”, *Opción*, 18:39, pp. 79-101.

Zavala, Virginia (2009). “La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura”, *Para ser letrados*, D. Cassany (comp.), Barcelona: Paidós, pp. 23-35.

APÉNDICE 1. TEXTOS DE REFERENCIA PARA LA PRUEBA DE REDACCIÓN

TEXTO 1

La clonación humana ha sido usada para producir embriones en su fase temprana, estableciendo así un “paso significativo” para la medicina, afirman científicos estadounidenses. Los embriones clonados fueron empleados como una fuente de células madre que pueden producir nuevos músculos del corazón, huesos, tejido cerebral o cualquier otra clase de célula del cuerpo.

El estudio, publicado por la revista especializada *Cell*, usó el método de transferencia nuclear de células somáticas, mismo empleado en la creación de la oveja Dolly en Reino Unido. Éste consiste en introducir información genética de las células de un adulto dentro de un óvulo al que se ha despojado de su propio ADN.

Las células madre son una de las grandes esperanzas para la medicina. La capacidad de crear tejido nuevo podría facilitar la curación del daño causado por un ataque al corazón o reparar una espina dorsal cercenada. El uso de células madre clonadas, además, evitaría que éstas fueran rechazadas por el cuerpo del paciente.

En los estudios de clonación con células humanas, nunca se pasaba de la etapa de seis a doce células. Ahora un equipo de la Universidad de Salud y Ciencia de Oregon ha desarrollado el embrión hasta la etapa del blastocito —unas 150 células—, que es suficiente para brindar una fuente de células madre embrionarias.

“Sabido que hace falta mucho trabajo para desarrollar tratamientos seguros y efectivos con células madre, creemos que este es un paso significativo hacia el desarrollo de las células que podrían usarse en medicina regenerativa” señalan.

Texto adaptado de: James Gallagher, “Un paso más hacia la clonación humana” en *BBC.com*, 15 de mayo de 2013.

TEXTO 2

Se han evaluado diversas consecuencias para considerar peligrosa la clonación de mamíferos, la más usada es la medioambiental. Según este punto de vista, la clonación de animales atenta contra la biodiversidad y la variabilidad genética de las especies, además de influir negativamente sobre el equilibrio ecológico; sin embargo, estas posibles consecuencias no han frenado los experimentos de clonación que, a pesar de su ineficacia y desventajas tecnológicas, han contribuido en diferentes aspectos de forma positiva en el conocimiento.

El uso de animales clonados, a los cuales se les introduce en estado embrionario un gen humano que produzca cierta alteración, ya sea genética o cancerosa, permite conocer cómo actúan las alteraciones a este gen en el desarrollo del cuadro clínico y en las condiciones bio-fisiológicas del animal.

Los clones animales, se han usado para estudiar enfermedades genéticas como la fibrosis quística del páncreas, la hipercolesterolemia familiar y otras. También se han utilizado en el estudio de otras enfermedades no genéticas como el Alzheimer, Parkinson, etc. Y mediante estos modelos animales se buscan nuevas terapias genéticas o farmacológicas que pueden curar o mejorar la calidad de vida del paciente.

También se encuentran los *biorreactores*, que no son más que animales clonados a los que se les introduce un gen humano en la etapa de embrión, lo que permite la producción de proteínas humanas (difíciles de obtener por otros medios) en líquidos corporales del animal (preferentemente la leche), que pueden ser purificados de ésta y ser usados como medicamentos para el tratamiento de diferentes enfermedades.

Aunque la clonación de animales se aceptó siempre que cumpliera las normas internacionales establecidas sobre la experimentación en animales, y que además los experimentos que usaran esta técnica debían tener como único fin incrementar el conocimiento para ser usado por el bien de la humanidad, vemos con el tiempo que ya se comienza a utilizar esta práctica con fines tan banales como perpetuar una mascota, sin tomar en cuenta el efecto que esto produciría en la biodiversidad y el equilibrio ecológico.

Texto adaptado de: Bárbara Barrios García, “La clonación: un reto a la responsabilidad de los hombres” en *Revista Latinoamericana de Bioética*, 2002, enero, pp. 116-149.

TEXTO 3

Para muchos, la clonación contiene sugerencias de inmortalidad o de eugenesia de cadena de montaje. Fraudes, afirmaciones disparatadas y conjeturas de los medios de comunicación se han inmiscuido en el debate sobre la clonación (especialmente en la humana), a veces con más fundamento en la pura ciencia ficción que en experimentos científicos reales.

En este debate participan científicos, legisladores, dirigentes religiosos, filósofos y organizadores internacionales, pero no siempre de manera armoniosa. Por lo que respecta a la clonación “reproductiva” —con el propósito de obtener un bebé que sea una copia genética—, se ha llegado al acuerdo general, aunque sin unanimidad absoluta, de que no es ética.

Las tasas elevadas de fracasos (más del 90 por ciento) y la alta morbilidad de la clonación animal indican de manera convincente que no es aplicable a los seres humanos. Por añadidura, los animales clonados presentan, al parecer, tasas elevadas de deformidad y discapacidad.

Las ramificaciones éticas de la clonación, sobre todo en lo que respecta a los seres humanos, no parecen facilitar el establecimiento de unos límites claros. Incluso, aunque con el tiempo se resuelvan los problemas éticos de la clonación, muchas preguntas siguen sin respuesta: ¿Qué razones hay para permitir o prohibir la reproducción de niños mediante la clonación? ¿Qué percepción de la vida tendría un niño nacido por reproducción asexual? ¿Deben escoger los progenitores las características de su hijo futuro, como es posible mediante la clonación? Ésas y otras cuestiones similares preocupan ahora a científicos y a expertos en bioética que temen que los procedimientos de clonación puedan poner en peligro la identidad humana.

La comunidad mundial dio una respuesta cuando, en el artículo 11 de la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos (1997), elaborada por la UNESCO, declaró que la clonación humana es contraria a la dignidad humana.

Texto adaptado de: Secretaría de la Sección Bioética, *La clonación humana. Cuestiones éticas*, UNESCO, 2004, París, pp. 11-12.

APÉNDICE 3. CASOS EJEMPLARES DE BUENA REDACCIÓN

Textos de 1^{er} semestre

B-67

344 palabras

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

EL COSTO DEL CONOCIMIENTO Y BIENESTAR DEL SER HUMANO

José Daniel del Toro Martínez

Se lleva a cabo una constante discusión entre miembros que pertenecen a todas las esferas de la sociedad; desde un filósofo en el salón de una universidad, pasando por un político ante una muchedumbre hasta llegar al científico resguardado a puertas cerradas en un laboratorio. La cuestión para todos es la misma: ¿Clonar es correcto?

O, más específicamente, ¿es la clonación un proceso que el ser humano debería estar realizando? La respuesta está lejos de ser un "sí" o "no", y se ve matizada por diferentes variables que, a consideración del criterio de quien sea que esté respondiendo, modifican completamente los parámetros de correcto e incorrecto. Algunos piensan que la clonación humana es aberrante, pero que la clonación animal es necesaria. Otros ven la cuestión como un paso lógico en las ciencias biológicas, mientras que algunos más defienden que se trata de una alteración innecesaria de la naturaleza.

Sea como sea, mientras el debate se mantiene vivo, en los centros científicos se avanza decididamente hacia lo que en el futuro se convertirán verdaderos clones humanos. Poco o nada importa al desenfrenado avance científico la discusión ética, la cual es relegada a conversación de domingo, puesto que se trata del

futuro y el progreso lo que está en juego. Bajo la bandera de protectores y salvaguardas del conocimiento humano la ciencia (con "C" mayúscula) da pasos agigantados hacia la clonación humana, animal y vegetal que ha dejado de ser cuestión de ciencia ficción para convertirse en un hecho palpable.

Se plantea, debido a esta cuestión, una discusión tan relevante como la primera: ya sabidos los riesgos que la clonación implica para el medio ambiente, la biodiversidad y el equilibrio ecológico, así como la problemática existencialista y confusión humana que podría conllevar tanto para la raza ya existente como para los nuevos seres nacidos de la reproducción asexual... ¿vale la pena esta búsqueda de conocimiento?

¿No estaremos sacrificando nuestro mundo natural, y la humanidad que nos caracteriza como raza en la supuesta búsqueda de un "progreso"?

Ésa es una pregunta que sólo cada quien podrá responder.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

Nuevas vidas, nuevas reglas

Al hablar de clonación se nos vienen a la mente múltiples escenarios fantásticos, uno de ellos podría ser el de El Mundo feliz del que nos habla Huxley, sea embargo y a pesar de no ir tan lejos, la clonación hoy en día representa todo un reto tanto para científicos como para humanistas, pues no se trata solo de multiplicar células madres, sino de una evolución en ámbitos tecnológicos y médicos que atrae una serie de controversias.

La clonación también trae consecuencias ambientales (en el caso de los mamíferos), digamos que se rampe con ese balance que la naturaleza ya nos ha dado. Pero, a la par, ayuda para generar nuevos conocimientos que facilitan la vida del hombre mediante la obtención de proteínas producto de "fusionar" vidas animales y humanas.

Todo lo anterior, como he escrito ya, arraiga una discusión moral y ética. Quizás muchos lo vean como jugar a ser Dios, sin embargo, la ciencia, como debe de, afirma que es meramente para ayudar a la humanidad y dentro de este principio no cabe la idea de que la clonación sirva para fines venales como perpetuar a nuestra mascota.

La clonación también nos vuelve conspiranoicos. Y podemos decir que Huxley tenía razón y se podrían generar sociedades en conjunto. No obstante, la ciencia ha revelado que esto está lejos de pasar, pues los experimentos con animales arrojan un alto índice de problemas genéticos. Por ende, con vidas humanas, el riesgo que se corre aún es mayor.

Podría ser que en un futuro la ciencia evolucione aún más y más allá de cuestionarnos si se podría llegar o no a clonar seres humanos deberíamos preguntarnos ¿Con qué derecho nosotros modificamos el ciclo natural de la vida?

Todas estas y más preguntas se discuten en el mundo. Hay opiniones diversas al respecto y una visión relativa sobre la dimensión de este tema. Por lo pronto la UNESCO nos dice que va en contra de la dignidad humana, pero ¿hasta cuándo?

Mariana Flores González

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

"La clonación humana contra el orden natural"

La clonación humana ha sido un tema controversial desde que el primer hombre reprodujo la idea. Forma parte de un ideal compartido, podemos verlo en el cine y las artes, así como en los laboratorios y escuelas, con mitos de opiniones a favor y en contra, ambas con argumentaciones sólidas, debemos analizarlos desde un enfoque en específico, en este caso nos ~~centraremos~~ centraremos desde un punto de vista en contra con argumentación del orden natural dado, ~~por~~ valga la redundancia, por la naturaleza, ~~(humana)~~ humana y animal.

Primero debemos dejar en claro que la clonación tiene puntos a favor, los cuales si son explotados adecuadamente generaría más un beneficio que un conflicto, ~~(por ejemplo)~~ la clonación humana funciona al sacar el ADN de una célula adulta e introducirlo en un óvulo, del cual su ADN fue retirado con anterioridad, esto nos permitiría hacer uso de las famosas células madre, las cuales son regeneradas de tejido y de ninguna manera pueden ser rechazadas por los pacientes, podrían curarse problemas como espinales dorsales cercenadas o el dolor remanente de un ataque al corazón. Hasta este punto no tenemos nada por lo cual decirle que no a la clonación, toca poner sobre la mesa las desventajas.

~~(En conclusión)~~ Por el otro lado hay estudios que nos plantean la problemática del equilibrio ecológico y las afectaciones a la

B-78

biodiversidad y variabilidad, si tomamos genes dados naturalmente y los modificamos a nuestro beneficio - por ejemplo, en el uso de biorreactores para obtener proteínas humanas de los animales - estamos modificando un sistema natural que tiene millones de años existiendo, estamos modificando un sistema que nos dio la vida y las oportunidades para ser lo que somos, lo mínimo que le debemos a la naturaleza y a ese sistema, es respeto, esto va de la mano con la subordinación de los animales a favor del humano, en conjunto hemos puesto el mundo a nuestros pies y se nos olvida que gracias a ese mundo estamos aquí.

El humano no solo a ahondado en la genética animal, también hemos implementado la clonación reproductiva, una forma de reproducción asexual donde podríamos escoger los genes de nuestros hijos, afortunadamente la UNESCO en el año 1997 declaró que la clonación humana es contraria a la dignidad humana, aunque esto no ha evitado que los miles de experimentos (realizados en animales) se detengan.

Como conclusión, reafirmo mi postura en contra de la clonación humana y animal, no debemos perder de vista que mucho dependerá del enfoque que tomemos para juzgarla, y el mío enfocado en la valoración de la fuerza natural que nos dio la vida, sostiene fuertemente la mentalidad del respeto a todo lo que nos rodea, humanos, animales, la naturaleza y no con un enfoque religioso, simplemente con un enfoque de igualdad.

Textos de 8º semestre

A-5

501 palabras

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

La problemática planteada por los tres textos acerca de la clonación muestra el enfrentamiento entre distintos paradigmas de la humanidad. El avance de la ciencia ha permitido traspasar ciertos límites a lo largo de la historia. Si se consideran las condiciones de la medicina a través de los años, sería difícil no ver las ventajas con que se cuenta actualmente. Esto se ha logrado por medio de la superación de límites y cambios de paradigma. El problema que presenta la clonación el día de hoy está ligado a estos límites y a su relación con otros paradigmas de pensamiento como el de la ética, la religión y la política. Si se pensara en la ciencia separada de estos otros círculos de la vida humana, se podría lograr, tal vez, un avance más rápido en cuanto a la superación de los límites. Esto sin considerar los problemas de la misma disciplina. Por un lado, la producción de embriones para crear células madre ha mostrado progresos que resultan esperanzadores para la comunidad científica, pues la ayuda que esto proporcionaría a distintos tratamientos medicinales sería muy beneficiosa para la humanidad. Sin embargo, se reconoce que aún no es posible la clonación humana. Debido a los riesgos y fracasos que presenta la clonación animal: alta mortalidad, deficiencia y discapacidad. Pero estas dificultades, que se pueden calificar como propias de la misma disciplina, no es lo único que ralentiza el traspaso.

se de la barrera a la que se enfrenta la ciencia actualmente. El debate ético que conlleva la superación de estos límites también detiene el supuesto avance de la clonación. Las preguntas que se pueden suslumbrar en medio del debate es: ¿qué límites deben superarse? ¿a qué costo?

El miedo a la transgresión de la "identidad humana" y de la "dignidad humana" son el aparente costo de la clonación. Sin embargo, también se puede considerar el hecho de que la clonación animal también se ha tenido que aprobar y adecuar a ciertas normas. Esta práctica puede ser sometida a las mismas preguntas: ¿hasta qué punto es válida la clonación animal? En una perspectiva axiológica, se está colocando el bien de la humanidad por sobre las condiciones de vida de estos animales.

Es decir, la clonación se muestra como el punto de encuentro de paradigmas de pensamiento que representan ciertos límites humanos. Considérese ahora la forma en que el conocimiento paradigmático ha cambiado: por medio del rompimiento del paradigma anterior. Esto permite la formulación de nuevas preguntas: ¿Se está presenciando un nuevo paradigma en el que los límites humanos se han superado? ¿Hay límites que conviene no romper en virtud de la "identidad humana"? ¿Es parte de esta identidad valorar la vida humana por sobre la vida animal? ¿Es la "identidad humana" una construcción histórica y social que se define en función de valores y límites cambiantes o una esencia que hay que cuidar? Este ensayo, evidentemente, no pretende tomar una postura sobre la clonación, sino mostrar un atisbo de la problemática vista desde este enfrentamiento de valores.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

Hay mucha discusión en torno a cuán ética es la clonación: que si es en beneficio de la humanidad, que si trae más consecuencias malas que buenas, que si se debería hacer o no.

Mi posición en esta discusión es en contra de la clonación.

Los argumentos para avanzar en ella son que los estudios incrementarían el conocimiento para beneficio de la humanidad, por ejemplo en la medicina regenerativa en la que se podrían encontrar soluciones a padecimientos que hasta ahora son incurables, pero ¿qué tan cierto es esto? En primer lugar, la eficacia del proceso es muy baja y hasta ahora sólo ha podido lograrse en animales con resultados muy desfavorables, lo que nos indica que aún falta un largo tiempo para que comience a haber resultados para el verdadero fin. Además, como no hay muchos resultados positivos, ¿qué nos asegura que sí los habrá? Son hipótesis de los científicos, que como tales pueden ser refutadas, sin embargo, el costo para averiguar si se cumplirá la hipótesis es muy alto, ya que están involucradas vidas de animales (y en un futuro hasta personas), entonces, ¿realmente vale la pena?

En segundo lugar, supongamos que la hipótesis resulta cierta y ayuda a la medicina regenerativa. Como ya mencioné, el proceso será largo y habrá mucho sufrimiento de por medio, pero también lo más probable es que cuando ese conocimiento ya se pueda aplicar, será sólo para quienes puedan pagar lo, por lo que estará excluida gran parte de la humanidad. Entonces ¿el beneficio fue realmente para todos los humanos o sólo la parte con poder adquisitivo?

Además de la medicina regenerativa para casos como una espina dorsal cercenada, después se querrá utilizarla para alargar la esperanza de vida, pero ¿qué tan

benéfico sería? Se reducirá la tasa de mortalidad y aumentará la sobrepoblación mundial. Para el momento de estos resultados, den qué condiciones estará el mundo? Tanto condiciones ambientales, sociales, políticas y económicas, pues actualmente el camino hacia la mejoría en estos aspectos no se ve muy prometedor. ¿El planeta sustentará la vida de tantos seres? Respecto a esta cuestión, hay que considerar que el estudio de la clonación tendrá consecuencias sobre la biodiversidad y los ecosistemas.

Otro argumento para contradecir a quienes están en contra de la clonación es que sus preguntas tienen más fundamento en la ciencia ficción que en la realidad, pero si hablamos de que la tecnología tendría que haber avanzado mucho para permitir la viabilidad de la clonación, entonces esa misma tecnología podría hacer que estas preguntas de ciencia ficción se conviertan en posibilidades reales, así que ¿no es mejor prevenir que lamentar? Hay muchos descubrimientos científicos que han sido usados para otros fines distintos al original en un sentido negativo que respaldan el alto a este proceso antes de que sea muy tarde.

Asimismo se ha hablado de que la clonación ya comienza a ser usada para fines vanales, entonces hay que volverse a plantear la pregunta de si realmente el estudio vale todo el costo que tendrá.

A pesar de estas cuestiones, los estudios continúan y continuarán, sólo el tiempo nos dirá qué ocurrirá con estos experimentos.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

La clonación

La clonación consiste en producir nuevas células tomando como base una fuente de células madre previamente seleccionada, con el fin de obtener nuevas células y, por ende, nuevos órganos.

Si bien es cierto que poder reproducir el ADN asexualmente es un gran progreso para la medicina moderna y abre una puerta de enormes posibilidades para un promedio significativo de la humanidad (tales como el estudio de ciertas enfermedades o, incluso, la sanación de éstas y algunas otras afecciones), hoy una gran controversia al respecto de su utilidad y su ética.

Desde la poca seguridad existente en los tratamientos, pasando por la vanidad de las aspiraciones colectivas (inmortalidad o extensión de una vida que ya pide acabar), hasta la alteración de los ciclos bio-diversos y ecológicos, tal parece que la clonación, más que aportar algo bueno al mundo, atenta contra él.

Específicamente, en el caso humano, la UNESCO la declara como un atentado contra la dignidad del hombre, debido a los antecedentes que se tienen del procedimiento realizado con otras formas de vida, las cuales, en el mejor de los casos, sirven como recipientes de estudio de enfermedades, o, en el peor, presentan un alto número de deformidades y discapacidades.

Gracias a este análisis parece que sólo nos queda preguntarnos qué es peor: dejar que la naturaleza siga su curso y acabe con los elementos más "débiles" (por edad o por enfermedad) de la cadena, o crear en un laboratorio nuevas vidas (sujeptos de antemano a un fin trágico procedente de una corta vida desprovista de derechos y necesidades básicas) de manera indiscriminada hasta, eventualmente, hallar lo más cercano a la respuesta que, según se afirma, se está buscando (¿o no?).

APÉNDICE 4. CASOS EJEMPLARES DE REDACCIÓN DEFICIENTE

Textos de 1^{er} semestre

B-52

448 palabras

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

Acercas del texto 3; concuerdo con todos los argumentos que proponen debido a que psicológicamente un niño es o puede ser bastante sensible en cuanto a su familia y la manera en que vino al mundo, varios ejemplos los podemos ver reflejados en el momento en que los padres; son divorciados, homosexuales o no cuentan con alguno de los dos. Ya que al no verse en un estado "normal", comienzan a tener muchas dudas acerca de ¿Qué son? o inclusive ¿Quiénes son?.

Eso sería en el ámbito psicológico; ahora en el caso biológico puede ser un completo desastre debido a varias alteraciones genéticas donde ya solo se va a buscar la perfección en un embrión o niño más que lo que como persona pueda ofrecer además de que está comprobado con animales que la combinación de ciertos genes puede provocar deformaciones, alteraciones en el interior, además de toda una cadena de enfermedades que ya conocidas o nuevas.

Socialmente va a llegar un punto de sobre población debido a que por querer modificar al bebé o embrión, los biológicos van o pueden ser abandonados, haciendo así que haya sobre población de niños huérfanos, abandonados o de la calle. También se les va a empezar a ver más que con dignidad humana como un producto de comercio donde purgamente solo van.

escoger a los más "bonitos", a los más sanos, a los mejores. en lugar de promover el amor, la dignidad humana, entre otras cosas y valores que nos hacen ser humanos.

Además en base a la misma investigación que se está llevando a cabo aun no es funcional siquiera en animales, en base a eso como puede ser éticamente correcto promoverlo en humanos, cuando existe cierta debilidad o debería existir. No es bueno ni ético probar con humanos a fallo y acierto, ya que son o serían vidas que estan en juego.

Y por ultimo religiosamente Dios es el unico ser que puede determinar si alguna persona es capaz de tener hijo y además con que características llega el bebe, de tal modo que el "jugar" con clonación humana seria desafiarlo a él y a su criterio.

Se perderia toda sensibilidad y conciencia humana por que además romperian ciertas lazos afectivos que debe de existir tanto entre la pareja como con el bebe. Volviendo de esa manera aun más vano y frio el mundo en el que vivimos.

En conclusión es algo que no se debería ni siquiera de pensar ya que uno de los motivos o propósitos para los que esta diseñado el ser humano es para procrear y mantener a la raza humana. si se nos quita esa capacidad en tonces ¿qué nos quedaria? absolutamente nada de humanidad.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

¿Clonación?

La clonación animal o humana ha sido tema de discusión por largo tiempo confrontando a distintos enfoques ya que la legalización con criterios establecidos de manera internacional de la clonación animal con fines médicos, promoviendo el maltrato a los animales, en el cual a los embriones clonados se les administra ADN alterado para el estudio de estos en condiciones establecidas por los investigadores para determinar tratamientos a estas en el ser humano, los biorreactores que son animales que en su etapa embrional se les altera genéticamente para producir proteínas humanas para producir medicamento para tratar enfermedades como la diabetes (insulina animal) esta práctica como todas va perdiendo la objetividad y esta práctica con fines médicos se va volviendo banal sin contar los efectos a la naturaleza al querer clonar una mascota para no despedirse de esta, además de su índice de fracasos que es más de 90%. Sin embargo a pesar que en 1997 se declaró que la clonación humana es lo opuesto a la dignidad humana, se han hecho estudios con células madres de origen humano para la

clonación de células humanas, desarrollando
embriones clonados como fuente de las
anteriormente mencionadas células
madres que pueden producir células para la
creación de nuevos músculos cardíacos, tejido
cerebral y cualquier otra célula corporal.
Pero debates entre religiosos, hombres de ciencia,
líderes políticos, entre otros, se ha llegado
a la conclusión de la mala ética de esta
práctica en especial la humana y el
miedo que inspira que esta práctica desvanezca
la identidad del ser humano al no ser
concebido de manera sexual y al no
aplicarse la diversidad genética.

En mi opinión los pros y contras de
esta práctica son variados y merecen la
pena ser tomados en cuenta; yo estoy
a favor de la clonación animal con fines
científicos, específicamente en los biorreactores
pero por el hecho que tengo una alta
probabilidad de necesitar en un futuro de
las proteínas que se les hace producir y
pienso que toda práctica como esta
se termina usando de manera super-
ficial y si la clonación humana se sigue
estudiando se llegará al momento de escoger los
genes que el nuevo ser tendrá destruyendo la
variabilidad genética que ha perpetuado nuestro
tiempo en este planeta.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

La inmortalidad y la clonación es algo tan anhelado por el ser humano, que aprovechan cualquier espacio de ciencia ficción utópica para representarlo, pero como siempre el humano no reflexiona acerca de las consecuencias que esto podría traer consigo, como alguna vez confiante a una señora amante de la naturaleza que aferrada defendía a toda costa su teoría acerca de que el hombre sería feliz y pleno si volvieran a vivir del campo, si no hubieran luz eléctrica ni otra cosa artificial, y yo le pregunto que pasaría si viviendo como usted dice, un día su esposo muere por un ataque animal o alguna enfermedad fuera del alcance de la medicina natural, y a no le gustaría tanto así? y sobre la Felicidad, el humano se neuroprograma con el término felicidad, nunca sacia su sed de ella y ahí el error ya que la felicidad es un estado muy corto es una pequeña dosis de químicos por tu cuerpo si el humano cambiara su neuroprogramación a que la felicidad debe ser un "estado" como vivir alegre o contento su enfoque cambiaría y empezaría a transformar todos sus ambientes. Con respecto al punto de vista ético hacia la clonación de embriones humanos puedo decir que el humano no está listo para ello ya que los éticos y defensores del ser humano tienen

miedo, de que el humano en su feroz destructivo
 pueda hacer un mal uso de estos avances ya
 que no faltara quien clone muchas personas y
 cometer crímenes con ellos o cualquier crimen de
 ciencia ficción que hemos visto en las películas.
 más que detener el posible subsecuente o asesina-
 mientos de embriones en los procesos ellos en verdad
 no quieren ^{entregar} ~~entregar~~ esa arma tan destructiva
 al hombre, la clonación en animales puede llevar
 a la mutación de estos mismos y la creencia
 de hacerlos saber es algo a lo que yo también
 me opongo, y si hay algo que aun debiere
 a los brillantes científicos, el factor de error
 lo único que no puede clonarse aun es el don
 de dar vida así es los animales clonados
 son estériles por alguna razón del universo no pue-
 den procrear, los científicos siempre tendrían como
 objetivo el hacer crecer la ciencia, sin pensar si alguna
 vez cae en manos equivocadas un claro ejemplo: Al-
 bert Einstein, también pienso que la característica más agre-
 dable, maravillosa y única que tiene el humano es ser
 diferente desde las huellas dactilares hasta los rasgos
 físicos, en ningún otro animal se repite este paton
~~de~~ de ser únicos e irrepetibles y creo que es bueno
 un propósito algo que aun no podemos ver y que
 nadie a visto, y un gran regalo es la muerte por que
 sin ella el planeta ya no existiría somos mortales
 por alguna o por razón mística, solo imaginamos que
 nadie muriera, caeríamos en el eguismo de ya no dejar
 nacer nuevas generaciones, nuevas ideas, nuevos seres.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

El dilema en la clonación.

Son sabidas ya, las prácticas de clonación formuladas en la ciencia durante las últimas décadas, son sabidas también, las preguntas formuladas que a estas prácticas corresponden. Las dudas vienen del ~~haber~~ cuestionamiento de su uso, de su ~~para~~ contenido para el mercado, cuán rentable puede ser y, sobretodo, primero si son procesos de clonar, y segundo, si ~~se~~ su realización conserva lugar a la ética o contradice la dignidad humana. Aunque a veces la primera es la segunda, la segunda es la primera. Pasa entonces, el dilema.

^{pasa} También, a veces, cuando el que no debía haber opinado se pregunta porque no debió de haberlo hecho; en algunas ocasiones hasta los científicos que primero fueron a decir de la grandeza de la clonación en la ciencia, desean no haber opinado. BBC, curas, UNESCO, revistas de bioética, el profesor de la prepa y el documentalista que quería ser detective.

Biología

Todos queremos ~~que~~ opinar, y es más, como nos repiten que así deberíamos de hacerlo, y en eso andamos, ~~ya~~ en eso fuimos; en la opinión antes de ~~hacer~~ lo hecho; sin embargo, en su mayoría, en la opinión después del hecho, ¿y de qué sirve? ¿A qué vamos? ¿Qué opinión llega primero? y si una opinión no le alcanza dinero para el boleto de tren? Que Dios o un hombre de ciencia, o la Virgen vestida del doctor Brown, me diga a qué proceder en esta terrible situación, ampare la buena ~~vezes~~ sociedad el valor intelectual de mi habla ofuscada y extravada.

Entre ^{pragmática} de la problemática de la veracidad de la clonación, y la problemática de cuánta verdad humana hay en la clonación, a veces la primera es la primera, y la segunda, la segunda. Una vez la primera fue la última, y la segunda ni se nos ocurrió; será la primera la tercera y la segunda la cuarta; probablemente la segunda jamás llegue a primera y cuando la primera se olvide, entonces, andaremos todos mirando a mi madre, en una reunión de alcoholico-clones - andhimos, en donde el terapeuta también toma, y además, requiere el pobre doctorado en biogenética.

San tiempos buenos o malos, éticos o antiéticos, lo que importa es que sean tiempos ~~buenos~~ de comedia interminable y de la mejor calidad.

Textos de 8º semestre

A-2

395 palabras

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

Probablemente hemos creado una concepción de 'clonación' por lo que hemos visto, leído, escuchado en relatos de ciencia ficción; pero nada "real", sólo tenemos pequeñas nociones de lo grande que puede ser cuando ya sea un hecho.

Sin embargo, aunque la realidad está alejada del imaginario popular, la clonación tiene planes ambiciosos. Quere a través de lo "básico" ^{desean} renovar la medicina, dar pasos gigantescos y así, llegar a establecer otra era.

Los humanos siempre hemos sido seres ambiciosos, egoístas, muchas veces llenos de una necesidad de permanencia o trascendencia. Es quizá por eso que la concepción de la clonación en el imaginario llega a ser muy exorbitante. Una de las muchas soluciones que hemos buscado a la muerte y la imperfección, entonces vemos obras llenas de esta idea de la perfecta curación del cáncer, la regeneración de miembros. La modificación genética para crear seres a nuestro gusto. y no está mal, pues son precisamente esas ambiciones las que nos ha llevado a los avances hasta hoy logrados. y los que con seguridad se lograrán después.

No obstante, no todos comparten una opinión de este tipo, creen que al ser algo 'innatural' atenta contra el ecosistema y 'peor' aún

atenta contra la integridad humana, por lo que se vuelve en una discusión ya no tanto de si es posible o no, o de cuánto tiempo tomará, se vuelve una discusión ética que no tendrá fin.

Hay que aclarar que esto con respecto a la clonación humana, pues si hablamos de esta ciencia aplicada a animales hay una postura un poco más "abierta", pues no se habla de una integridad animal, sino de normas internacionalmente establecidas que ayudan y controlan estas experimentos para ser beneficiosos al conocimiento humano y de cómo deben ser respetadas para nada más.

¿Esto quiere decir que hay una verdadera productividad para la clonación y los estudios genéticos? en realidad eso no lo sabemos, se discute de algo que aún está en formación de algo que aún continúa siendo parte del imaginario.

Hasta ahora se puede decir que lo avanzado revolucionará la ciencia y tomará las riendas de la medicina de los próximos siglos. Pero eso aún no pasa, por lo que se convierte innecesario dar sugerencias de control a un supuesto.

Primero es mejor dejar florecer y florecer lo que puede ser y cuando sea tomar los controles y precauciones necesarias.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

La clonación, o reproducción artificial de especies, es un tema polémico pues tiene perspectivas positivas y negativas. Por un lado la clonación humana representa problemas éticos pero ha ayudado a investigar más sobre enfermedades; por otro lado, la animal ha sido más desarrollada, es el núcleo de la experimentación, pero ha resultado fallida. La materia concierne a la genética y a la bioética, sin embargo ~~través~~ la filosofía y la política también se encargan de controlar. Aún así, parece seguir ~~haber~~ el temor ante la producción masiva artificial de seres vivos, como si fueran objetos.

Sabemos que el temor es mayor que el beneficio cuando dos de tres fuentes presentan ~~los~~ los efectos negativos de la clonación. Es difícil asumir una postura ante un tema que compromete al planeta entero porque su descontrol podría provocar problemas éticos, ecológicos y filosóficos, ya que el exceso de animales y humanos acrecentaría ^{la} crisis por sobrepoblación actual; y como disminuirían aún más rápido los recursos naturales, por eso, resulta complicado tener una visión optimista y crítica del tema.

En mi opinión, los avances tecnológicos son muy rápidos, tanto que no me sorprendería la clonación entera de un ser humano; sin embargo, considero que

Lejos de causar miedo, debería informarse sobre los efectos positivos de la clonación controlada para fines médicos y menos textos en los que se aluda a la creación de vida artificial. Pero sobre todo ~~el~~ ~~est~~ debe permanecer el estricto control de clonación ~~pero~~ ~~podría~~ ~~ser~~ resultar dañina a la larga por la explotación anteriormente dada.

Instrucciones: En las siguientes páginas, redacta un ensayo sobre la clonación tomando en consideración lo que leíste en los textos 1, 2 y 3 (evita las citas textuales).

La clonación se ha visto como sinónimo de inmortalidad, no obstante estas ideas son falsas. Se ha debatido en diferentes ámbitos el papel ético de la misma, sin embargo no hay unanimidad en sus juicios, pues muchas veces los animales clonados fallan en un 90% en crearlos, en su mayoría nacen deformes, por lo tanto no son aptos para los seres humanos. La OUEGU se ha preguntado mucho acerca de esta técnica, pues podría producir hijos expósitos o hijos con características que los padres deseen. Por lo tanto tenemos un debate respecto a este tema. Existen ventajas y desventajas. Entre las ventajas que se encuentran es la producción de embriones bebés, marcando un gran paso en la ciencia médica, ya que de ellos se obtienen las células madre para el favorecimiento de distintos órganos. Las células madre parecen ser de mucha utilidad, pues pueden curar diferentes tejidos y enfermedades, además, utilizado como medicamento estas no pueden ser rechazadas por el cuerpo enfermo.

En cuanto a los efectos negativos se encuentra el medio ambiente, pues parece ir en contra de la naturaleza misma y la variación genética de los animales que pueden desequilibrar la ecología de una región. Pero, estos mismos hombres que se retractan de la clonación ven con buenos ojos los experimentos que se realizan con animales y como mutan las enfermedades dentro de ellos, y con ello se busca mejorar la vida de los pacientes, pues se pueden trabajar distintos desequilibrios del organismo.

Pero, aunque se aprobó la clonación, vemos los usos banales para con las mascotas, pues se busca incrementar su vida sin considerar los daños ecológicos, lo mismo sucede con otros animales, que por obtener mayor protesta se les clona, naciendo animales deformes.

En conclusión vemos que hace falta mucho trabajo en esta área para producir tratamientos más efectivos y éticos; y no se debe olvidar que es un gran avance para la medicina y para mejorar las condiciones bio-fisiológicas