



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

EFECTOS DE LOS CONECTORES
DISCURSIVOS EN LA COHERENCIA Y
COHESIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS ESCRITOS DE
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA

EINSTHEN LEONARDO ESPINOZA SALAZAR

LIMA – PERÚ

2020

JURADO

Mg. María Rosario Rivas Plata

Presidente

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

Secretario

Dra. Mariella Margot Quipas Bellizza

Vocal

ASESORA

Dra. Olga Teresa González Sarmiento

DEDICATORIA

A Yavé, por darme la vida
y guiarme siempre.

A mis padres, por inculcarme la
responsabilidad, el respeto y la
gratitud hacia el prójimo. Y, sobre
todo, por el amor brindado desde que
me hicieron parte de su familia.

A mis hermanos, por tantos años
de apoyo, sacrificio y
comprensión.

AGRADECIMIENTO

A las personas e instituciones que me apoyaron durante la realización de mi tesis, de manera especial a mi asesora, Dra. Olga González Sarmiento, por su celo profesional, consejos, paciencia y apoyo desinteresado.

A mis profesores de la maestría, Mg. Martín Garro, Mg. Fernando Llanos, Mg. Rosario Rivasplata y Lic. Danilo De La Cruz, por compartir sus conocimientos y experiencias que incentivaron la elaboración y aplicación del presente trabajo.

A la Dirección de Estudios Generales de la Universidad Autónoma del Perú, especialmente a la Mg. María Pecho Rivera y al Mg. Luis Arenas Rebaza, por el apoyo y las facilidades brindadas que permitieron llevar a cabo la presente investigación.

A mi amigo y colega, Dr. Nixo Martínez Cabrejos, por compartir sus conocimientos y experiencias pedagógicas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	5
Planteamiento del problema	5
Objetivos de la investigación	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
Justificación de la investigación	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
Antecedentes de la investigación	14
Bases teóricas de la investigación	20
CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS	51
Hipótesis general	51
Hipótesis específicas	51
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	52
Tipo y nivel de la investigación	52
Diseño de la investigación	52
Población y muestra	53
Definición, operacionalización de las variables e indicadores	54
Técnicas e instrumentos	60
Construcción del instrumento	60
Confiabilidad y validación del instrumento	61
Análisis de datos y procedimientos	63
Consideraciones éticas	66

Programa de Enseñanza sobre uso de conectores discursivos	67
CAPÍTULO V: RESULTADOS	71
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	102
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	109
CAPITULO VIII: RECOMENDACIONES	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de variables e indicadores	59
Tabla 2	Análisis de confiabilidad del instrumento	62
Tabla 3	Resultados del coeficiente “V” de Aiken por dimensiones	63
Tabla 4	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	71
Tabla 5	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	73
Tabla 6	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	74
Tabla 7	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	75
Tabla 8	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	77
Tabla 9	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	78
Tabla 10	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control posttest agrupado por categorías	79
Tabla 11	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control post test agrupado por categorías	81
Tabla 12	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control post test agrupado por categorías	82
Tabla 13	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental test agrupado por categorías	83
Tabla 14	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías	84
Tabla 15	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías	86
Tabla 16	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo control pre test	93
Tabla 17	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión	94

	de textos argumentativos escritos grupo control post test	
Tabla 18	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo experimental pre test	95
Tabla 19	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo experimental post test	96
Tabla 20	Análisis de la normalidad del grupo experimental y control	97
Tabla 21	Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos entre el pre test y post test	98
Tabla 22	Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura entre el pre test y post test	99
Tabla 23	Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel la superestructura entre el pre test y post test	100
Tabla 24	Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la cohesión de los textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura entre el pre test y post test	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	72
Figura 2	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	73
Figura 3	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control pre test agrupado por categorías	74
Figura 4	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	76
Figura 5	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	77
Figura 6	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías	78
Figura 7	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control post test agrupado por categorías	80
Figura 8	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control post test agrupado por categorías	81
Figura 9	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control post test agrupado por categorías	82
Figura 10	Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías	84
Figura 11	Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías	85
Figura 12	Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías	86
Figura 13	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la macroestructura del pre test y post test del grupo control	87
Figura 14	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la superestructura del pre test y post test del grupo control	88
Figura 15	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la microestructura del pre test y post test del grupo control	89

Figura 16	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la macroestructura del pre test y post test del grupo experimental	90
Figura 17	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la superestructura del pre test y post test del grupo experimental	91
Figura 18	Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la microestructura del pre test y post test del grupo experimental	92
Figura 19	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo control pre test	93
Figura 20	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo control post test	94
Figura 21	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo experimental pre test	95
Figura 22	Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo experimental post test	96

RESUMEN

La presente investigación permitió determinar los efectos que produce la aplicación de un Programa de Uso de Conectores Discursivos en la capacidad de producción de textos argumentativos escritos en los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad ubicada al sur de Lima.

El programa de intervención estuvo diseñado sobre la base de trece sesiones que se llevaron a cabo a través de un enfoque pragmlingüístico de la escritura y de la alfabetización académica. Esta intervención, aparte de promover el uso de conectores, también se caracterizó por la enseñanza de estrategias de escritura centradas en las necesidades comunicativas (aspectos pragmáticos y textuales de la argumentación escrita) y cognitivas (procesos y estrategias de textualización de textos disciplinares) de los estudiantes que participaron del programa.

En la investigación se empleó un diseño cuasi experimental con dos grupos equivalentes: un grupo de control y uno experimental. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes para el grupo control y 38 para el experimental.

Para el recojo de la información, se utilizó como instrumento una prueba de rendimiento cuya confiabilidad se obtuvo a través del estadístico Alfa de Cronbach que determinó un nivel de confiabilidad de 0,809. Asimismo, se validó su contenido a través de la V de Aiken que estableció un factor de 0,97. En ambos casos, se evidenciaron altos grados de confiabilidad y validez del instrumento.

Finalmente, los resultados mostraron que hubo un efecto positivo ($z = -5,309$) en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del

primer año de educación superior que participaron en el programa de intervención de uso de conectores discursivos. Asimismo, se observó que los resultados son mayores en el post test que en el pre test, con lo cual se dieron por aceptadas las hipótesis de la investigación.

Palabras Claves: Programa de enseñanza, texto argumentativo, conectores del discurso, coherencia, cohesión.

ABSTRACT

This research made it possible to determine the effects of the implementation of a Discursive Connector Use Program on the production capacity of written argumentative texts in the students of the first year of higher education of a university located south of Lima.

The intervention program was designed on the basis of 13 sessions that were conducted through a pragmalinguistic approach to writing and academic literacy. This intervention, apart from promoting the use of connectors, was also characterized by the teaching of writing strategies focused on the communicative needs (pragmatic and textual aspects of written argumentation) and cognitive (processes and strategies of textualization of disciplinary texts) of the students who participated in the program.

For the research, the quasi-experimental design was used with two equivalent groups: one control group and one experimental. The sample consisted of 30 students for the control group and 38 for the experimental.

For the collecting of the information, a performance test was used as an instrument, the reliability of which was obtained through the Cronbach Alpha statistic that determined a reliability level of 0.809. Its content was also validated through Aiken's V which set a factor of 0.97. In both cases, high degrees of reliability and validity of the instrument were shown.

Finally, the results showed that there was a positive effect ($z=5,308$) on the coherence and cohesion of written argumentative texts of the first year of higher

education students who participated in the intervention program for the use of discursive connectors. It was also observed that the results are higher in the post test than in the pre-test, thus accepting the research hypotheses.

Keywords: Teaching program, argumentative text, speech connectors, coherence, cohesion

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la formación que brindan las universidades se evalúa a través del logro de diferentes indicadores relacionados con la enseñanza, investigación, recursos tecnológicos, infraestructura, etc. Si bien es cierto que todos estos factores son importantes, también lo es que la investigación universitaria se ha convertido, en los últimos años, en el indicador más utilizado para medir la calidad de las instituciones superiores (Araneda y Pedraja, 2017).

La investigación o producción científica universitaria se visibiliza a través de diferentes canales; sin embargo, el espacio más utilizado debido a su accesibilidad y difusión, es el internet. En la red se pueden encontrar diferentes textos académicos: tesis, monografías, artículos científicos, ensayos; que se caracterizan, principalmente, por priorizar el uso dos tipologías textuales: la argumentativa y expositiva.

Es así que las instituciones superiores necesitan que sus estudiantes y egresados manejen ciertas habilidades relacionadas con la investigación y, del mismo modo, tengan la capacidad para producir textos argumentativos-expositivos. Ya que cualquier deficiencia, en uno de estos dos aspectos, limitaría la producción científica de las universidades con lo cual se generaría un descenso en la calidad educativa del servicio que ofrecen.

A raíz de esta situación, en muchas de las universidades extranjeras y nacionales, se vienen ejecutando talleres y cursos de investigación enfocados más

en el aprendizaje de contenidos metodológicos que en la redacción de textos científicos, lo cual explica la actual situación de la mayoría de los estudiantes que terminan dichos cursos.

Por lo general, en estos talleres se desarrolla en los estudiantes el manejo de habilidades y técnicas relacionadas con la investigación, pero, lamentablemente, al finalizar estos programas, los estudiantes continúan presentando muchas deficiencias en la redacción de sus proyectos de investigación e informes finales, debido al poco dominio que tienen del discurso argumentativo y expositivo.

Por tal motivo, la presente investigación se centró en la producción de textos argumentativos escritos en la educación superior, a raíz de que muchos estudiantes universitarios de nuestro país, muestran deficiencias en la redacción de sus tesis, ensayos o monografías, lo cual es producto, principalmente de su baja capacidad en la producción de textos argumentativos escritos.

Con respecto al marco teórico de esta investigación, es importante señalar que esta se sitúa dentro del enfoque pragmalingüístico de la escritura y de la alfabetización académica. En cuanto al objetivo, este trabajo buscó determinar el efecto de un programa de uso de conectores discursivos en la calidad de los textos argumentativos producidos por estudiantes universitarios.

Cabe destacar que, el interés por elaborar y aplicar un programa en el uso de conectores discursivos no es solo acrecentar la calidad de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios, sino, también, proponer nuevas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje y enseñanza de la escritura académica. Además, desarrollar en los estudiantes capacidades que les

permitan participar en la producción científica propia de sus carreras.

Esta investigación ha sido estructurada de la siguiente manera. En el primer capítulo, se expone el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la investigación. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico y conceptual, precisando los antecedentes internacionales y nacionales que dan sustento a la investigación, así como las bases teóricas y conceptuales de cada una de las variables de estudio.

En el tercer capítulo, se expone el sistema de hipótesis, considerando cada una de las dimensiones de la coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos. En el cuarto capítulo, se describe la metodología de la investigación tomando en cuenta el tipo, nivel y diseño de la investigación, así como la población, muestra y operacionalización de las variables e indicadores. También, la técnica e instrumento utilizado, las consideraciones éticas y referentes teóricos, así como el programa de intervención pedagógica.

En el quinto capítulo, se muestran los resultados de la investigación mediante la aplicación de pruebas estadísticas, ShapiroWilk para la prueba de normalidad, Wilcoxon para la prueba de las hipótesis en cada una de las dimensiones, así como el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través de tablas y gráficos, luego de la aplicación de la prueba de producción de textos argumentativos escritos. En el sexto capítulo, se incluye la discusión de los resultados obtenidos con los estudios anteriores que formaron parte de los antecedentes de la presente investigación.

En el séptimo capítulo, se exponen las conclusiones, mientras que en el

octavo, se incluyen las recomendaciones surgidas a partir de los hallazgos de la investigación. Finalmente, se señalan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

La capacidad de producir textos argumentativos escritos de calidad influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y posibilita el logro de otras capacidades fundamentales de la educación superior (pensamiento complejo, crítico, reflexivo y autónomo). Asimismo, la argumentación escrita es una de las capacidades más empleadas en la universidad, específicamente, cuando los universitarios llevan a cabo tareas o actividades relacionadas con la investigación académica (Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez, 2014).

Otro aspecto positivo del discurso argumentativo es que también permite al estudiante manifestar sus ideas y, al mismo tiempo, defenderlas a través de argumentos (orales o escritos) que validen su postura frente a cualquier tema que aborde, lo cual contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico (Cárdenas, 2013). Por lo tanto, cualquier dificultad o limitación que evidencien los universitarios en la producción de sus textos argumentativos afectará, negativamente, su capacidad crítica.

Sin embargo, la mayor parte de los textos argumentativos producidos por los estudiantes universitarios muestran un vocabulario restringido; la postura que se defiende en ellos carece de estrategias argumentativas que la doten de solidez y contenido. Además, los estudiantes a la hora de redactar dichos textos no consideran el registro, contexto y receptor del discurso argumentativo que producen (Bolívar y Montenegro, 2012). Puesto que aún no han desarrollado una escritura crítica y autónoma.

Esta situación influye, negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que el manejo adecuado o inadecuado del discurso argumentativo, se relaciona de manera directa con el aprendizaje de las diferentes disciplinas académicas y con la producción científica de las mismas. Tanto así, que su buen uso y dominio, aunado con otras habilidades, puede asegurar el éxito académico o el fracaso de los estudiantes universitarios (Serrano, 2008).

Desafortunadamente, en nuestro país la mayoría de los textos universitarios presentan problemas ortográficos y en la organización de sus contenidos (Ferruchi y Pastor, 2013). Dentro de los cuales el texto argumentativo escrito es el que evidencia más limitaciones. Tal situación es muy preocupante ya que el discurso argumentativo escrito es el más utilizado por los estudiantes cada vez que intentan construir y transmitir su propio conocimiento. Y, también, cuando buscan ingresar e interactuar dentro de una comunidad académica.

Del mismo modo, estos textos evidencian un desconocimiento de la estructura argumentativa textual básica. Asimismo, un uso inadecuado de conectores, un bajo nivel de coherencia y cohesión, así como una deficiente

aplicación de normas ortográficas (Medina y Arnao, 2013). Problemática que, unida a otros factores, ha contribuido a la baja calidad de la educación superior peruana y a su precaria producción científica.

Cabe destacar, que este problema se evidencia desde los primeros años de secundaria de Educación Básica Regular (EBR) en donde el 80% de los estudiantes del segundo año de secundaria no son capaces de escribir textos narrativos, descriptivos y argumentativos completos (UMC, 2018). Esta realidad se prolonga hasta los últimos años de educación secundaria donde el 75% de los estudiantes de tercer y quinto de media producen textos argumentativos escritos con problemas de coherencia y cohesión (UMC, 2005). De ahí que, este tipo textual sea el menos dominado por los estudiantes peruanos que cursan los primeros ciclos universitarios (Miranda, 2011).

A este escenario, se le debe sumar, también, la carencia de estudios y programas de intervención que aborden el tema de la producción de textos argumentativos desde un enfoque pragmalingüístico donde se consideren a la coherencia y cohesión como propiedades textuales básicas y estructurantes de un discurso académico.

Del mismo modo, son pocas las investigaciones didácticas, basadas en un enfoque de alfabetización académica de la escritura, que utilizan a la argumentación como una herramienta epistémica relacionada con el uso y la producción de textos académicos o disciplinares (Molina, 2017).

Por ello, a partir del presupuesto de que la coherencia y cohesión son las principales propiedades constitutivas de todo tipo de texto, es que se elaboró un

programa de intervención pedagógica denominado “Conectando Argumentos”, el cual se basó en el uso de conectores discursivos para la elaboración de textos argumentativos coherentes y cohesionados, a través de talleres de aprendizaje de escritura centrados en una metodología activa. Todo desde un enfoque pragmalingüístico de la escritura (análisis del discurso y pragmática) y alfabetización académica.

Sobre la base de este contexto de investigación (enmarcado dentro de la argumentación escrita, la pragmalingüística y la alfabetización académica) y de lo analizado hasta este punto, es que se plantea la siguiente cuestión problemática, la cual se ubica en el proceso de producción de textos argumentativos escritos dentro del nivel universitario.

¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador.

Objetivos específicos

1. Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel macroestructural.

2. Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel superestructural.

3. Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la cohesión de los textos argumentativos escritos en el nivel microestructural.

Justificación de la investigación

En la educación superior toda investigación o estudio sobre cualquier temática académica pasa, generalmente, por la redacción de textos argumentativos y expositivos. Lamentablemente, en nuestro país la capacidad para producirlos no solo muestra limitaciones en la educación básica, también en la superior. Los estudiantes universitarios peruanos producen, por lo general, textos argumentativos con problemas de ortografía, coherencia y cohesión (Huamán y Noa, 2019; Sánchez, 2015).

Asimismo, los docentes universitarios no están exentos de estas dificultades, por el contrario, la mayoría de ellos evidencian problemas en la redacción de proyectos, informes ejecutivos, memorandos técnicos, libros, etc. (Ramos, 2011). Problemas que, a la larga, han determinado que el Perú se ubique en el ranking iberoamericano que mide la producción científica de instituciones superiores, en el puesto 158 (SIR Iber, 2020). Por consiguiente, esta investigación toma relevancia, ya que aparte de centrarse en la producción de textos argumentativos,

también, aborda tangencialmente el problema de la escasa y deficiente producción de textos académicos en la educación superior.

Frente a esto, en los últimos años han proliferado un sinnúmero de talleres o cursos propedéuticos virtuales y presenciales que enfatizan aspectos gramaticales y textuales de la escritura (González y Vega, 2013; López, 2016). Sin embargo, a pesar de que estos permiten el desarrollo de habilidades básicas de la lengua escrita, no han sido lo suficientemente efectivos para lograr que los estudiantes produzcan textos argumentativos coherentes y cohesionados (Alvarado, 2019).

Además, estos cursos han descuidado el componente pragmático de la producción escrita al caer en un reduccionismo metodológico, principalmente, cuando utilizan estrategias de escritura tan solo para trabajar aspectos referidos al plano de la normativa y sintaxis, descuidando el aspecto textual de la escritura y su relación con su contexto de uso. Tal vez debido a la falta de un enfoque teórico que ayude a los docentes a analizar, organizar y delimitar las estrategias y contenidos de las diversas disciplinas que estudian al texto de manera integral, es decir, considerando sus diversos planos y modalidades.

En ese sentido, la pragmalingüística nos ofrece la posibilidad de incluir en el análisis de cualquier discurso a todos los aspectos gramaticales y textuales que intervienen en la producción y comprensión de estos, todo ello a partir de la idea de que todos los elementos o mecanismos que operan tanto en el plano gramatical como en el textual están interconectados. Precisamente, uno de estos elementos son los conectores discursivos, piezas lingüísticas que funcionan en los distintos niveles de un texto y son importantes al momento de su estructuración, ya que

posibilitan e intervienen en la coherencia y cohesión textual, principalmente de los textos argumentativos (Fuentes y Farlora, 2019).

Si bien el enfoque pragmlingüístico se nos ofrece como una alternativa para solucionar los problemas de escritura universitaria en cuanto a su aspecto textual, también, consideramos que este no es suficiente, ya que una de las razones principales por la que no se ha podido solucionar la baja y deficiente producción de textos académicos es porque tanto las investigaciones como las propuestas de solución mencionadas (que han sido pocas y, muchas veces, inadecuadas) proponen enfoques que toman más en cuenta el desarrollo de habilidades argumentativas escritas independientes o separadas de su contexto de uso. Es decir, no consideran el hecho que cada disciplina tiene un registro social y contenido diferente, una práctica discursiva particular que permite a ciertas comunidades usar el lenguaje de manera distinta en determinados contextos y según ciertos propósitos (Carlino, 2009).

Precisamente, la alfabetización académica se presenta como un enfoque más pertinente para la solución del problema de la baja e inadecuada producción de textos argumentativos académicos, ya que concibe a la escritura y lectura como prácticas sociales que se realizan dentro del contexto universitario (Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez, 2014). Por consiguiente, el presente estudio–acorde con la enseñanza académica de la escritura y la pragmlingüística – tuvo por finalidad plantear como propuesta pedagógica, un programa de uso de conectores del discurso para la producción de textos argumentativos escritos basados en contenidos propios de cada carrera universitaria.

Asimismo, este programa se abocó a la enseñanza de los conectores discursivos, a causa de su importancia en la competencia comunicativa de una lengua, tanto en su forma oral como escrita (Corral, 2009), además, por su relación con la producción de textos argumentativos en cuanto a su coherencia y cohesión tal como fue mencionado arriba. Y, especialmente, porque la enseñanza de los conectores en nuestro país está marcada por su ausencia e inapropiada didáctica dentro de los currículos nacionales tanto en el nivel básico como superior (Terrones, 2015). A diferencia de los planes de estudio europeos (MCER, 2002), donde los conectores ocupan un papel importante en la producción textual.

Cabe destacar, que existen pocas investigaciones y referencias nacionales sobre la enseñanza de los conectores del discurso, tal vez por el desconocimiento de un marco teórico que señale su importancia en el desarrollo y afianzamiento de la competencia comunicativa y argumentativa de los estudiantes. Por tanto, el presente estudio es adecuado para el nivel de maestría ya que pretende ser un aporte científico, puesto que se basó en la elaboración, validación y justificación de instrumentos técnicos que consideran nuevos estándares e indicadores para la evaluar la cohesión y coherencia de los textos argumentativos.

Además, porque también plantea una propuesta pedagógica alternativa que consta, principalmente, de dos elementos teóricos: el primero es el enfoque pragmalingüístico de la escritura, el cual prioriza el uso de los conectores discursivos en la argumentación (Portolés, 2007) y, también, el análisis pragmalingüístico del discurso (Fuentes, 2013) cuya característica principal es el análisis del texto como una unidad global conformada por tres niveles textuales

interconectados (micro, macro y superestructura).

El segundo elemento teórico de esta propuesta es el enfoque de la alfabetización académica de la escritura argumentativa (Bañalez, Vega, Araujo, Reyna y Reodríguez, 2015), la cual se enmarca dentro de las prácticas discursivas de las disciplinas científicas donde están incluidos profesores, estudiantes e instituciones, los cuales interactúan e intercambian información científica, principalmente, a través del uso de textos argumentativos y expositivos.

Por lo expuesto, la presente investigación brinda, principalmente, dos aportes: primero, proponer un programa de intervención educativa que sirva como marco de referencia para el estudio y enseñanza de los conectores discursivos, con la finalidad de incluirlos dentro del debate académico nacional y, también, dentro de la didáctica de la escritura. Segundo, a través del dominio de los conectores discursivos, contribuir al incremento de la calidad de los textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la investigación

En nuestro país son pocas las investigaciones relacionados con la producción escrita. Sin embargo, se cuenta con la Evaluación Nacional de Producción de Textos Escritos para Estudiantes de Secundaria de Básica Regular, realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (UMC, 2005). Y, también, con la Evaluación Muestral 2018 que evaluó la escritura de los estudiantes del segundo grado de secundaria de EBR, llevada a cabo, también, por la UMC (2019).

Por otra parte, entre las investigaciones relacionadas con la producción escrita de los estudiantes universitarios destaca el estudio realizado por García (2005) denominado Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios para la Universidad de Los Andes, Venezuela. Este trabajo consistió en analizar cómo utilizan los estudiantes del primer año de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes-Táchira, los marcadores discursivos en la redacción de ensayos escritos. Los resultados mostraron el predominio del uso de marcadores de la lengua oral dentro del

ensayo escrito; frente a un escaso uso de conectores metatextuales, los cuales organizan y distribuyen la información en un texto escrito.

Velázquez (2005) realizó una investigación llamada Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. Los participantes de este programa fueron cuarenta alumnos de las carreras de Interpretación y Traducción Inglés-Español de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Los resultados revelaron que el conocimiento metacognitivo de la escritura favorece el desarrollo de las competencias discursivas-textuales. Asimismo, si las actividades de escritura son acompañadas de espacios de reflexión, mejoran el conocimiento y uso de los procesos de escritura de los estudiantes.

Por otro lado, Hernández (2006) llevó a cabo un estudio llamado Características de los textos argumentativos escritos en estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Quindío. Este buscó describir las características de los textos argumentativos escritos producidos por los estudiantes de segundo semestre de comunicación social y periodismo, luego de la aplicación de un programa basado en la enseñanza de la escritura a través de talleres, debates y lectura de textos periodísticos sobre un tema determinado. Todo ello desde el modelo teórico de la argumentación de Toulmín y Van Dijk. Los principales resultados determinaron que las características de los textos producidos por los estudiantes, luego de la intervención, se modificaron de manera positiva en relación con la coherencia global y lineal de los textos.

Rodríguez (2011) elaboró un estudio denominado La producción escrita en el contexto de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: Una propuesta desde el enfoque comunicativo. Este estudio tuvo por finalidad proponer una intervención pedagógica centrada en el enfoque comunicativo, a través del uso del texto académico argumentativo como un recurso para la formación y desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de maestría de Pedagogía. Los resultados más importantes señalaron que la estrategia de esquematización facilita la redacción de textos argumentativos. Además, se evidenció una tendencia a la redacción de textos narrativos por parte de los estudiantes de maestría. Asimismo, se evidenció la estrecha relación que guarda la lectura dentro del proceso de escritura.

Asimismo, el estudio titulado Experiencia de aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes, realizado por Miranda (2011), tuvo por objetivo determinar los efectos de la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la producción de textos argumentativos escritos. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tumbes. Asimismo, el estudio señaló que el ABP es un método más adecuado para afianzar la capacidad de producir textos argumentativos, en comparación con el método tradicional. Sin embargo, es importante señalar que la diferencia en el uso de conectores y referentes entre el grupo experimental y el de control, no fue significativa.

Con respecto a la producción de textos académicos, los resultados revelaron

el predominio de dificultades en la estructura textual, además de un escaso dominio de los procedimientos discursivos en la producción de textos académicos.

Del mismo modo, Ramos y Zubia (2012) elaboraron una investigación titulada La aplicación del ABP para la producción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, cuyo objetivo fue determinar la eficacia de la aplicación del ABP en la producción de textos argumentativos en los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Los resultados evidenciaron que la metodología del ABP desarrolla más la capacidad de producir textos que el método de enseñanza tradicional de la escritura.

Araya y Roig (2014) llevaron a cabo una investigación denominada La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior, los sujetos de estudio fueron los estudiantes de Ingeniería Industrial de la Universidad de Costa Rica. Este trabajo tuvo por objeto la descripción de los propósitos, etapas y modos de construcción de los textos argumentativos escritos por los estudiantes, así como la validación de la enseñanza explícita como modelo que permite la producción de textos argumentativos. Los principales hallazgos revelaron carencias en el manejo de estrategias y habilidades para la construcción de textos argumentativos por parte de los estudiantes, como lo conveniente de la enseñanza explícita en la construcción de los textos argumentativos escritos.

De otro lado, Errázuriz (2014) realizó un trabajo de investigación titulado El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. Este trabajo buscó analizar los ensayos escritos y el uso de los marcadores

discursivos, antes y después de un plan de alfabetización académica dirigido a los estudiantes de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Asimismo, comprobar que el uso pertinente de los conectores mejora la calidad y coherencia de un texto. Los principales hallazgos demostraron que el uso adecuado de los enlaces o conectores mejoró el nivel de coherencia y cohesión de los ensayos, así como el procesamiento de la información y la orientación lógica, inferencial y semántica de los argumentos.

Evangelista (2014) llevó a cabo un estudio denominado La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos cuyo objetivo principal fue demostrar la eficacia de una estrategia metodológica basada en la enseñanza-aprendizaje de los mecanismos de cohesión para fortalecer la competencia textual y discursiva de los estudiantes universitarios. Los resultados determinaron que el uso adecuado de mecanismos de cohesión tales como los conectores textuales, contribuye a la producción de textos cohesionados y a la elaboración de oraciones breves y lógicas que mantienen la progresión temática de los párrafos.

De igual manera, Mosquera (2017) elaboró una propuesta pedagógica titulada Secuencia didáctica para la enseñanza de los niveles de análisis y producción de textos a partir del uso de conectores lógicos. El objetivo de esta investigación fue que los estudiantes del noveno grado del Instituto Técnico Comercial Sagrados Corazones de Puerto Rico identifiquen las estructuras de los textos argumentativos y utilicen los conectores en la producción de textos escritos. Sus principales hallazgos evidenciaron que los estudiantes expuestos a la intervención mejoraron de manera significativa la producción de sus textos

argumentativos. También, que el uso de los conectores se relaciona con el desarrollo de temas y subtemas, y con la construcción de secuencias argumentativas que incluyen argumentos a favor y en contra de la postura que se pretende defender, así como también a los posibles destinatarios de estos discursos argumentativos.

Rodríguez (2017) elaboró una propuesta de intervención educativa titulada Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Esta investigación buscó determinar la eficacia de un programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la escritura de textos argumentativos en estudiantes universitarios tanto en el nivel de la microestructura, macroestructura y superestructura textual. Cabe destacar que este programa consideró como elementos cohesivos a los signos de puntuación y a los conectores discursivos. Los principales resultados determinaron que la aplicación de este programa influye significativamente en la superestructura de textos argumentativos. Asimismo, se comprobó que estos elementos cohesivos influyen en la forma de las oraciones y en su orden textual.

Londoño y Ospina (2018) realizaron un trabajo denominado Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior cuyo objetivo fue describir y determinar el nivel de lectura y escritura de los ingresantes a los programas de estudio del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín a través de un programa de intervención basado en la lingüística textual y la lectura

crítica. Los principales datos obtenidos señalaron que el manejo de conectores discursivos influye en la capacidad que tienen los estudiantes para producir textos coherentes tanto en el nivel local como en el nivel global. Asimismo, determinaron que la orientación que se le da al discurso dentro del texto está asociada con el manejo de los conectores discursivos.

Finalmente, Alonso (2019), realizó una investigación llamada Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses cuyo objetivo fue analizar el uso de los marcadores del discurso en las argumentaciones analíticas orales y escritas de estudiantes universitarios, y la relación entre el uso de los marcadores y la estructura de la argumentación. Los resultados arrojaron que los marcadores del discurso, además de cumplir funciones semántico-pragmáticas, también permiten segmentar y organizar el texto. Asimismo, establecen la progresión temática y la jerarquización de ideas.

Bases teóricas de la investigación

Para la presente investigación, es importante considerar algunos conceptos que permitirán una visión más sistemática de los objetivos del presente trabajo.

Textos argumentativos

Antes de comenzar a definir el texto argumentativo de un modo explícito y sistemático, se procederá, primero, a delimitar y describir la palabra texto.

El texto

Etimológicamente la palabra texto proviene del latín *textus* y está relacionada con palabras como: textil, tejido, textura, etc. (Gatti y Wiese, 2010). Por ilación, texto es un conjunto de oraciones interrelacionadas, producto de la capacidad de escribir. Tal definición es muy básica y, por tanto, insuficiente ya que se centra tan solo en la oración y deja de lado otros aspectos textuales. En busca de un mejor constructo teórico, actualmente, las definiciones sobre texto sostienen que este es una estructura completa, ya sea oral o escrita, superior a la simple cadena de oraciones (Mendoza, 2007).

Asimismo, otras definiciones, desde un enfoque más comunicativo, consideran como texto a “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 313). En otras palabras, todo texto “está constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa” (Calsamiglia y Tusón (2007, p.17).

Desde una perspectiva más textual, concepciones como la de Bernárdez (1982) señalan que el texto se caracteriza “por su [...] coherencia profunda y superficial [...] mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (p. 85). Es decir, el texto es el resultado de la interacción y aplicación de reglas textuales y gramaticales, las cuales permiten su estructuración, lo mismo que su coherencia superficial y profunda.

En definitiva, texto es una unidad comunicativa completa, superior a la oración, que sirve para comunicar intencionalmente un mensaje, de forma oral o

escrita, a través de la interacción de un conjunto de reglas (textuales y gramaticales) de estructuración textual.

El texto argumentativo y su estructura

Luego de delimitar conceptualmente al texto, toca ahora definir al discurso argumentativo. Partiremos de la premisa que por el modo de agrupar y presentar la información en un texto, se han establecido, convencionalmente, tipos de texto: argumentativos, expositivos, narrativos y descriptivos (Gutiérrez et al., 2013), los cuales están constituidos por segmentos o unidades textuales cuyo tamaño puede variar desde una simple proposición (oración) hasta una cadena de enunciados.

Según Adam (1992) a estas unidades se les llama secuencias, y se particularizan por la presencia de marcas lingüísticas superficiales. Existen diferentes tipos de secuencia: argumentativa, narrativa, descriptiva, explicativa y dialogal. En un discurso argumentativo, por ejemplo, pueden presentarse secuencias narrativas, explicativas, etc. (textos heterogéneos). Sin embargo, la que predominará es la argumentativa, ya que las otras tan solo cumplen una función persuasiva. De acuerdo con Fuentes (2000), estas secuencias están organizadas a nivel de la superestructura (argumentativa, narrativa, explicativa, etc.), macroestructura (progresión temática) y microestructura textual (puntuación, conectores, etc.).

A la hora de definir el texto argumentativo, Adam (1995) señala que este “trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, o en otro (argumento/ dato/ razón)” (p.10).

Asimismo, para este autor, un discurso argumentativo es aquel donde predomina la secuencia argumentativa, la cual está estructurada por tres proposiciones básicas: datos (argumentos), inferencias (deducciones que apoyan la opinión) y conclusión (tesis), las cuales se complementan con otras dos: tesis previa (que sirve en el caso de una refutación) y contraargumentos, completando así, el esquema prototípico de la secuencia argumentativa.

De otro lado, Toulmin (2007), sostiene que esta secuencia se compone de datos (argumentos), conclusiones, modalizadores (califica la tesis), garantías (normas convencionales), respaldos (conocimientos previos) y objeciones. Por su parte, Serafini (2005) afirma que la estructura argumentativa de un párrafo expositivo-argumentativo, generalmente, presenta tres elementos: una afirmación, una información (datos que apoyan a la afirmación) y una garantía (inferencias o ideas que relacionan a las primeras con las segundas).

Con respecto a la complejidad que pueden tener las secuencias argumentativas, Bassols y Torrent (2012) sostienen que existen dos tipos de secuencias o argumentos: los sencillos y los múltiples. Los primeros se caracterizan por incluir un solo argumento como apoyo a una tesis. Mientras que los múltiples presentan diversos argumentos para respaldar una tesis.

Ya desde un plano más pragmático, Eemeren, Gootendorst y Snoeck (2006), basados en un modelo pragma-dialéctico de análisis de la argumentación (teoría de los actos del habla y concepción dialéctica de la argumentación), sostienen que la argumentación no solo se caracteriza por ser una actividad verbal, también, es una práctica social y racional, cuya finalidad es persuadir a un interlocutor de

lo conveniente de una tesis o punto de vista, empleando para ello una serie de razones o proposiciones que busquen justificarla.

También, existen otras definiciones y esquemas que dan cuenta de la estructura de un texto argumentativo, por ejemplo, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2009), añadiendo un componente retórico, sostienen que toda argumentación busca la adhesión a una tesis presentada, con la finalidad que los oyentes actúen o estén predispuestos a realizar una acción, implícita en ella. Mientras que desde una aproximación más lógica, Toulmin, Rieken y Janik (1984) señalan que un argumento puede definirse como la sucesión de afirmaciones y razones interrelacionadas que dan forma y fuerza a la opinión de un hablante, cada vez que este argumenta.

Llegado a este punto, es importante señalar que el presente trabajo consideró que la estructura básica de un texto argumentativo está constituida por la tesis, los argumentos y la conclusión, puesto que su manejo resulta muy útil y práctico durante la redacción de párrafos o secuencias argumentativas escritas, tanto para el docente (enseñanza) como para el estudiante (producción).

Asimismo, conviene poner énfasis en que todas estas definiciones dan cuenta de la complejidad del texto argumentativo y a pesar de que sus postulados más relevantes provienen de diferentes enfoques teóricos, la mayoría de ellos están incluidos o son compatibles con el enfoque pragmalingüístico de la escritura, el cual fue empleado en este trabajo de investigación.

Orientación, fuerza y escala y argumentativa

Desde una perspectiva radical de la argumentación, Anscombe y Ducrot (1995) plantean que el discurso argumentativo está presente en todas las frases que pueden usarse en una lengua puesto que ella misma es de naturaleza argumentativa. Asimismo, sostienen que los enunciados (simples o complejos) que dan forma a la argumentación se van sucediendo, a veces respaldando o negando una conclusión. En otras palabras, los enunciados pueden desempeñar diferentes funciones dentro de una secuencia argumentativa.

Los enunciados que realizan la función de argumentar a favor de una conclusión (tesis) reciben el nombre de coorientados; en cambio, cuando sucede lo contrario, se afirma que los enunciados están antiorientados. Por tanto, la orientación argumentativa puede definirse como la dirección que toman los argumentos o enunciados cada vez que se vinculan en una secuencia argumentativa.

Cuando los argumentos presentan una misma orientación, estos pueden diferenciarse por su menor o mayor fuerza argumentativa. Precisamente, es aquí donde los conectores discursivos cumplen la función de señalar el grado o fuerza de cada uno de ellos dentro de una secuencia argumentativa. Por ejemplo, en el enunciado: “María habla inglés, francés y, además, chino. Por tanto, es muy inteligente”, se puede apreciar que el conector «además» señala el más fuerte de los argumentos (María habla chino) porque respalda de mejor manera a la conclusión (María es muy inteligente).

Por otro lado, los argumentos coorientados debido a su fuerza argumentativa, se agrupan en escalas. Estas pueden definirse como el

posicionamiento u ordenamiento de argumentos coorientados que comparten significados e inferencias similares, y se orientan a sostener una misma conclusión dentro de una secuencia argumentativa.

Marcadores del discurso

Antes de conceptualizar o definir a los conectores discursivos, primero, es preciso señalar qué se entiende por marcadores del discurso, ya que los conectores forman parte de estos últimos.

Desde hace mucho tiempo, la gramática española ha identificado la existencia de ciertas partículas invariables que, a pesar de formar parte de las diferentes clases de palabras del español (adverbio, preposiciones y conjunciones), no cumplen, en ciertos contextos discursivos, las funciones que generalmente ejercen en la sintaxis oracional.

Uno de los primeros teóricos en estudiar este fenómeno fue Gili Gaya (1973), a través de sus trabajos sobre la sintaxis del español, este identificó la presencia de ciertos elementos que relacionan de forma lógica las sucesivas oraciones de un discurso, los cuales se caracterizan por exceder los límites de la oración y pertenecer a un orden superior (nivel textual), a tales elementos los llamó enlaces extraoracionales.

Posteriormente, sobre la base de una lingüística discursiva, Fuentes (1998), pasó a llamarlos relacionantes supraoracionales y los definió como aquellos elementos que tienen la función de conectar dos unidades textuales (enunciados, oraciones, párrafos) y establecer una orientación semántica sobre el contenido de

los enunciados que relacionan o vinculan.

Es decir, estos elementos no operan cuando recuperamos el significado proposicional de los enunciados puesto que estos son fijados por la lengua y permanecen invariables (significado conceptual). Sin embargo, sí funcionan en la generación del significado inferencial de los enunciados, cuya naturaleza es variable y se origina cada vez que los interpretamos (significado procedimental), debido a que la misión de estos elementos relacionantes es la de guiar las inferencias, deducciones o conclusiones que surgen de la conexión de dos enunciados dentro de un mismo discurso.

Actualmente, a estas partículas se les llama marcadores del discurso, y se las define como:

unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional— son, pues, elementos marginales— y poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín y Portolés, 1999, p. 4057).

En otras palabras, estas partículas no funcionan en el ámbito oracional, sino en el plano del discurso, ya que guían y organizan las inferencias que surgen de los enunciados enlazados en un texto (significado procedimental). En tal sentido, los marcadores se sitúan en el campo de la pragmática.

Los marcadores del discurso y la producción textual

La internalización y el uso de los marcadores del discurso por parte de los estudiantes permite en ellos el logro, básicamente, de dos competencias: la interpretación de inferencias y la producción de textos escritos coherentes. En especial, de textos argumentativos, en virtud de que ayudan a identificar y seguir la línea argumentativa de cualquier discurso persuasivo, y, al mismo tiempo, favorecen la redacción de argumentos a favor o en contra de una tesis u opinión. Puesto que algunos de ellos tienen la propiedad de señalar la tesis, argumentos o conclusiones que aparecen en un texto argumentativo (Lo Cascio, 2007).

En suma, el manejo de los marcadores discursivos desarrolla no solo la competencia lingüística de los estudiantes, también, su competencia pragmática textual. Razones por las cuales deben de ser incluidos en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Martínez, 2005). No solo al nivel de contenidos, sino también como estrategia para la producción de textos.

Clasificación de los marcadores del discurso

Existen muchas clasificaciones sobre marcadores del discurso; sin embargo, solo se tomará la planteada por Portolés (2007), debido a que, desde el campo de la pragmática, describe y ordena a los marcadores, según su función pragmática y rasgos particulares (Martín, 2008). Además, porque dicha clasificación, incluye postulados de la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson) y de la argumentación (Anscombe y Ducrot), los cuales permiten una descripción más sistemática y real de los marcadores.

Desde esta taxonomía, los marcadores del discurso, se pueden clasificar en: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores

discursivos y marcadores de control de contacto. Estos pueden aparecer en cualquier tipo de texto. No obstante, algunos marcadores se acomodan mejor a un determinado tipo textual, tal es el caso de los conectores discursivos, los cuales se adaptan mejor a la secuencia argumentativa textual (Domínguez, 2010).

Conectores discursivos

Por ser el tema principal del presente trabajo, de todos los marcadores discursivos, en esta sección solo se pasará a definir a los conectores discursivos. Ellos son unidades lingüísticas invariables que aparecen en el texto. Según Domínguez (2010) “operan, pues, en la organización argumentativa del discurso, guiando las inferencias que se deducen del contenido de los enunciados, poniendo en relación argumentos y conclusiones y persuadiendo al destinatario del acierto de la intención argumentativa del locutor” (p. 54).

En decir, tienen un carácter netamente argumentativo tanto en la interpretación como en la producción de un discurso persuasivo. También, sirven para “vincular semántica-pragmáticamente un miembro discursivo con otro anterior” (Nogueira, 2009, p. 9). Por tanto, no solo operan en el nivel oracional, sino también en un nivel pragmático ya que vinculan, por su significado, a dos o más enunciados de un texto. Además, son marcas que organizan y guían las inferencias que se obtienen cada vez que los enunciados se relacionan en un discurso argumentativo.

De otro lado, las funciones discursivas que desempeñan los conectores parten de sus propios significados, los cuales se enmarcan dentro del procesamiento de inferencias que se desarrollan cada vez que se vinculan

enunciados dentro de un discurso, de ahí que los conectores discursivos tengan una significación procedimental (pragmática).

Por otro lado, desde la teoría de la argumentación, Escandell (2013) sostiene que un conector es un morfema (adverbio, locución, conjunción subordinante o coordinante) que relaciona dos o más enunciados que intervienen en una estrategia argumentativa, por tanto, los conectores tienen la propiedad de convertir a un conjunto de enunciados en una sola unidad argumentativa.

A su vez, Martínez (2011) señala que los conectores son fácilmente identificables en la superficie textual pues pertenecen a los mecanismos lingüísticos de cohesión. Asimismo, manifiestan la progresión de la ideas durante la producción textual. Por lo tanto, se relacionan con la coherencia y la cohesión textual, y, también, con los distintos niveles del texto: microestructura, macroestructura y superestructura textual.

En definitiva, los conectores discursivos son lo que “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible” (Portolés, 2007, p. 139). En otras palabras, el conjunto de inferencias (pragmática), que se obtienen a partir de la relación de dos miembros del discurso, son el resultado de una serie de instrucciones argumentativas (semántica) que tienen su origen en el significado del conector.

Clasificación de los conectores discursivos

Según Portolés (2016), desde una perspectiva pragmática (la cual fue usada

en el presente estudio), los conectores se clasifican en: aditivos, consecutivos y contrargumentativos.

a) Conectores aditivos

Vinculan a un elemento discursivo anterior con otro elemento que tiene la misma orientación argumentativa, con la finalidad de generar inferencias o conclusiones. Por ejemplo, en el enunciado: “es buen alumno, cumple todas las tareas, *encima*, estudia otras materias” puede apreciarse que para inferir que es un buen alumno es suficiente el argumentar que “cumple todas las tareas”, si aparte se añade y vincula otro argumento (estudia otras materias), es con el fin de reforzar la misma conclusión del argumento anterior. Los principales conectores aditivos son: encima, aparte, incluso, además, por añadidura, etc.

b) Conectores consecutivos

Por otro lado, los conectores consecutivos presentan a un miembro del discurso como una consecuencia de un miembro anterior. Ellos introducen un miembro del discurso ya sea por consecuencia de un antecedente, por consecuencia de un razonamiento o por consecuencia de un estado de cosas producido por otro estado de cosas precedente. Pongamos por caso, el siguiente enunciado: “si por la buena no quiere hacerlo, *entonces*, por la mala lo hará”. Aquí se aprecia, claramente, que el conector consecutivo *entonces* introduce una consecuencia: “por la mala”, que se desprende del antecedente: “si por la buena no quiere”. Dentro de los conectores consecutivos tenemos a: en consecuencia, por consiguiente, por ende, por tanto, pues, así, etc.

c) Conectores contraargumentativos

Los conectores contraargumentativos sirven para enlazar dos enunciados de un mismo discurso, en donde el segundo se encarga de suprimir o atenuar alguna inferencia que se pudiera generar del primer enunciado. También, estos conectores sirven para introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un elemento anterior del discurso. Los principales conectores contraargumentativos son por contra, sin embargo, en cambio, por el contrario, no obstante, etc.

A partir de todo lo expuesto, ha quedado demostrada la importancia que tienen los conectores discursivos en la argumentación y, sobre todo, en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos. Además, de lo sistemático y conveniente que resulta su enseñanza desde un enfoque pragmalingüístico de la escritura.

Propiedades textuales

a) Coherencia

Según, Alturo (2010) la palabra coherencia es una expresión que se utiliza comúnmente en el lenguaje cotidiano y está relacionada con muchos significados. Por lo general, está asociada a la idea de conexión y ausencia de contradicción entre las partes de un todo, el cual que puede ser una teoría, un argumento, una doctrina, etc.

Sin embargo, consideramos que la coherencia no puede ser definida en estos términos, ya que la presencia o ausencia de contradicciones no pueden explicar la complejidad de esta propiedad textual. Por ejemplo, algunos textos pueden ser,

textualmente, coherentes a pesar de que en el plano superficial resulten contradictorios. Mientras que otros pueden aparentar ser superficialmente incoherentes y no serlo en el plano textual (Lozano, Peña y Abril, 2004, p.20).

Para nosotros, la coherencia es una propiedad que implica la idea de unidad. Esta hace posible que percibamos al texto como una unidad comunicativa y no como una secuencia desordenada de enunciados (Casado, 2002; Huerta, 2010, p.79). Es decir, el orden y la conexión de las partes en un texto son la consecuencia de la coherencia textual. Por lo tanto, esta es una propiedad esencial de todo texto que surge a partir de la no contradicción de sus elementos constitutivos (Casado, 2003).

La coherencia también es una propiedad semántica textual, ya que en ella se lleva a cabo el control del tema del texto y la aplicación conveniente y oportuna de distintos esquemas de progresión informativa que permiten asegurar el desarrollo y mantenimiento de la progresión temática, la cual puede definirse como la vinculación, organización y conexión jerárquica de los temas de un texto (González, 2003).

En virtud de lo expresado, la coherencia es la encargada de seleccionar la información (relevante e irrelevante) y organizar la estructura comunicativa textual a través de esquemas fijos de composición (introducción, apartados, conclusiones, etc.). Por tanto, cumple la función de ordenar y construir el significado global de un discurso (Sánchez, 2009).

La relación de ideas, conceptos y hechos, que unen armónicamente las distintas partes del texto con el fin de darles una forma determinada y un sentido

completo, también forman parte del fenómeno de la coherencia. Por tanto, se trata, como lo afirma Cassany (2009), de una propiedad pragmática y semántica, puesto que en ella opera la elección de la información implícita o explícita más relevante del texto (inferencias) y la organización del contenido semántico global del mismo (macroestructuras y superestructura).

Es importante señalar, que la coherencia es una propiedad que no solo se encuentra en las palabras o en la estructura del texto; sino también, en el interior de las personas (Yule, 2008). Ya que es un proceso mental donde se realiza la organización lógica de las ideas (proposiciones) y se determina la forma de la estructura profunda del texto (Gutiérrez et al., 2005).

Tipos de coherencia

Algunos teóricos diferencian dos tipos de coherencia: la global, que corresponde a la que hasta el momento hemos tratado; y la local (llamada también cohesión) que trata sobre las relaciones semánticas que se establecen entre las oraciones de una secuencia textual (Dijk, 2005).

Estas dos clases de coherencia permiten que el texto sea una unidad semántica. Sin embargo, un texto para ser coherente no requiere, obligatoriamente, de mecanismos de cohesión (coherencia lineal), puesto que, a veces, el significado textual se infiere del contexto extraoracional. Por tanto, los mecanismos de cohesión no pueden explicar por sí solos el fenómeno de la coherencia de un texto pues, este, tal como lo hemos indicado, es un fenómeno semántico profundo y abstracto. Razón por la cual, en el presente trabajo, se utiliza el término coherencia tan solo para referirse a la propiedad profunda y

global del texto, mientras que para la propiedad más superficial se emplea el término cohesión.

A partir de lo expuesto, queda claro que la coherencia es una propiedad textual de carácter pragmático y semántico que opera en el nivel de la macroestructura textual, organizando y relacionando las ideas o temas que conforman un texto.

b) Cohesión

La cohesión es la propiedad textual vinculada aspecto gramatical del texto. Por tanto, guarda una estrecha relación con el sistema de una lengua. Básicamente, esta propiedad se hace patente por medio de las relaciones y dependencias sintácticas que dotan de cohesión a cada una de las oraciones o cláusulas de un texto. Los diferentes grados de complejidad que pueden adquirir estas relaciones gramaticales estarán en función de la situación comunicativa en que se produce el texto (Franco, 2004).

La cohesión es un término que ha sido definido de diferentes maneras, por ejemplo, De Beaugrande (1981) sostiene que la cohesión hace referencia a las formas en que los componentes superficiales del texto se interrelacionan, dentro de una secuencia. En función de los mecanismos o convenciones gramaticales, tales como los conectores (enlaces), las anáforas, los pronombres, la puntuación, etc.

En la misma línea, Cuenca (2010) afirma que la cohesión comprende “los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que se utilizan

para explicitar las relaciones existentes entre las diferentes partes del texto, sobre todo entre oraciones y entre párrafos” (p. 12). De ahí entonces, que ella se ubique dentro de la microestructura textual.

Por otro lado, Cassany (2007) define a la cohesión como la propiedad textual encargada de conectar las diferentes frases del texto por medio de los mecanismos de cohesión. Aparte, Martínez (2001) sostiene que la cohesión es un concepto semántico que consiste en la relación de significados entre secuencias de preposiciones establecidas por lazos formales (léxicos, sintácticos y semánticos), los cuales aparecen explícitamente en el texto.

Es importante destacar que la cohesión es una propiedad textual inseparable de la coherencia, ya que se asocia con las huellas o pistas que deja el autor en el texto con el fin de que su mensaje sea comprensible. Los conectores son esas huellas que utiliza el autor deliberadamente y su uso (poco, moderado o excesivo) dependerá del nivel de comprensión del lector. Por ende, para comprender un texto, un lector experto no necesitará un empleo excesivo de conectores por parte del autor, mientras que un lector poco entrenado sí necesitará de una mayor cantidad (Huerta, 2010).

Si bien podemos afirmar que existe una relación estrecha entre coherencia y cohesión, sin embargo no podemos asegurar que existe una distinción categórica entre ambos conceptos, ya que no existe entre los teóricos un consenso para establecer sus diferencias, ni para delimitarlos conceptualmente (Alcaraz y Martínez, 2004: 129).

Sin embargo, en este trabajo consideramos como criterio diferenciador la

naturaleza física y abstracta de los contenidos de un texto. Es decir, ambos conceptos pueden discriminarse a partir del contenido explícito o implícito que se encuentren en el texto. La cohesión es la propiedad que se relaciona con lo explícito o patente, mientras que la coherencia, de naturaleza implícita o abstracta, surge a partir de los recursos o elementos explícitos propios del texto. (Alcaraz y Martínez, 2004).

Mecanismos de cohesión

En cuanto a los mecanismos de cohesión, podemos señalar que existen: los formales y los semánticos (Gutiérrez, 2002). Los primeros son los marcadores del discurso o también denominados conectores textuales, ellos se encargan de enlazar enunciados. Los segundos, se centran más en la organización de la unidad temática y las relaciones lexicales del texto; entre ellos podemos encontrar a la cohesión léxica, la correferencia o sinonimia referencial, la sustitución pronominal (anáfora, catáfora), la elipsis y la progresión temática (tema, rema).

También existen otros mecanismos como la entonación, los paralingüísticos, y la puntuación; sin embargo, estos están más relacionados con aspectos convencionales y enunciativos de la producción escrita, debido a ello es que en este trabajo no fueron considerados como elementos preponderantes en la cohesión de los textos argumentativos escritos.

En resumen, la cohesión es la propiedad textual que determina el modo en cómo se relaciona gramaticalmente (oraciones y párrafos) un discurso. Esta relación sucede tanto en unidades sintácticas como semánticas, las cuales hacen explícito el desarrollo informativo del texto a través de determinados mecanismos

que operan en nivel de la microestructura textual (estructura superficial).

Niveles estructurales del texto

Todo texto o cualquier emisión lingüística tiene dos planos diferentes: una estructura profunda y otra superficial (Chomsky, 1999). La profunda es el nivel primario y subyacente de los mensajes lingüísticos (contenido semántico), por el contrario, la superficial es la transformación del primer nivel, ella se manifiesta de manera patente en la organización sintáctica de las oraciones que comúnmente emitimos (las podemos apreciar en los textos, en el habla común, etc.).

Por tanto, cualquier texto presenta contenidos explícitos e implícitos que necesitan de una adecuada interpretación, es decir, de una teoría textual que brinde lineamientos claros acerca de cómo recuperar, coherentemente, lo que no se comunica de modo explícito en un discurso. En función a ello, es que Van Dijk (1997) propone tres niveles estructurales para una mejor interpretación y composición textual: la macroestructura, la superestructura y la microestructura.

a) Macroestructura

La macroestructura se puede definir como la representación general o abstracta del significado global de un texto; es el nivel textual donde se organizan y jerarquizan las ideas principales que expresan el contenido semántico global de un discurso. En tal sentido, es el nivel textual se relacionada con los aspectos semánticos y pragmáticos del texto.

Por consiguiente, este nivel no está asociado con la estructuración de oraciones o proposiciones ni tampoco con la segmentación en párrafos que

hacemos de los textos, ya que, básicamente, la macroestructura es un nivel distinto e independiente a las marcas gramaticales que existan en un texto. Por lo tanto, la macroestructura textual no es de naturaleza sintáctica (Bernárdez, 1990).

En cambio, sí se relaciona con la semántica pues por medio de esta se puede construir la representación del contenido global de un texto (tema o ideas principales). También, con la pragmática porque a partir de ella pueden generarse inferencias que permiten la comprensión global de un discurso. En otras palabras, si en una secuencia de oraciones no hay macroestructura, esas oraciones estarán desorganizadas y serán percibidas como incoherentes. Por tanto, la macroestructura textual está asociada con la idea de tema. (Caamaño, 2011).

De otro lado, es importante señalar que la macroestructura se expresa a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones. Estas por no ser fijas ni convencionales pueden ser ilimitadas y heterogéneas. A diferencia de los elementos gramaticales fijos (preposiciones, conjunciones y adverbios) que se utilizan para enlazar las proposiciones u oraciones. Sin embargo, algunas macroestructuras no podrán expresarse debido a censura que ejercen determinados contextos (Huerta y García, 2007).

En consecuencia, se puede afirmar que la macroestructura representa semánticamente el asunto o tema que el texto lleva en su interior. Para ser más precisos, esta es una representación semántica global del texto conformadas por un conjunto de proposiciones u oraciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que sintetizan el tema de un texto (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004).

b) Superestructura

Es una especie de esquema o forma donde el contenido de un texto se adecúa a ella en función de determinadas reglas cognitivas de estructuración global. Es decir, la superestructura es un esquema o estructura global convencional que fija el orden y la forma de un determinado tipo de texto. Esquemas que son importantes al momento de comprender y elaborar distintos tipos de texto.

Dentro de la superestructura textual, funcionan dos tipos de información que interactúan en el discurso. La primera, está compuesta por la información propia de los contenidos del texto y la información almacenada en la memoria que ha sido aprehendida de otros discursos. La segunda, la conforman las informaciones del contexto discursivo (conocimientos, valores, ideas...) que poseen los interlocutores producto de la interacción social de estos.

Cuando se escribe o lee un texto estas informaciones se organizan y permiten la realización de diferentes operaciones cognitivas tales como incluir informaciones no expresadas, jerarquizar información relevante, predecir significados posibles, reconstruir secuencias de eventos importantes de un discurso o inferir relaciones lógicas (Pardo, 1992).

Por tanto, la superestructura textual guarda relación con el uso de estructuras cognitivas que activan los intérpretes y productores de textos. De ahí que este nivel no se define en función de las oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino sobre la base de fragmentos esenciales o del texto en su conjunto, debido a su vinculación con un nivel de focalización macro o global de los textos (Giménez, Stancato y Colafigli, 2016).

Se puede concluir entonces que la superestructura se refiere solo al formato global que presenta un texto y que se determina de antemano por la persona que lo elaborará, ya que, para su construcción, el autor no requiere utilizar el contenido semántico del mencionado texto, puesto que durante el proceso de redacción son solo ideas previas y parciales, proposiciones o ideas desvinculadas, presentes en el pensamiento del escritor (Muñoz, 2019).

Hay que destacar también que la superestructura puede describirse y analizarse por medio de categorías y de reglas de formación. Las categorías (inicio, conclusión, tesis, introducción,...) implican el orden en que el texto se presenta, mientras que las reglas configuran o fijan ese orden. Conforme a todo esto, es que se le llama esquema o forma global del texto. (Calderón, 2010).

c) Microestructura

La microestructura es aquella estructura conformada por los significados locales o superficiales expresados en cada oración del texto. De la que se desprende una representación mental detallada de las diversas relaciones locales que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto (Matéus, 2007).

Este nivel también puede ser concebido como una red local o superficial de proposiciones enlazadas cuyas interconexiones están establecidas sobre la base de ciertas relaciones gramaticales y correferenciales vinculadas con la cohesión textual (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004).

Por otro lado, la microestructura es el nivel textual que hace referencia al uso de las normas y reglas de una lengua (competencia lingüística), que aparte de

dotar de lógica y sentido a las oraciones, se encarga de organizar y establecer la continuidad de las proposiciones (oraciones) que conforman un texto. Asimismo, en este nivel operan los distintos mecanismos o elementos de cohesión: sustitución léxica, referencia, conectores, repetición, elipsis, etc.

Por tanto, esta estructura textual se manifiesta en el nivel micro o local del texto, específicamente, en la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia que se establecen entre ellas a través de marcas textuales que expresan relaciones lógicas (causa efecto, condición-consecuencia, medio-meta), temporales, espaciales (adverbios) y textuales tales como la ampliación, ejemplificación, reformulación, etc. (González, 2010).

Según Rodríguez (2015) la microestructura se presenta como la materialización de las intenciones comunicativas del hablante o autor a través de pequeños segmentos textuales (proposiciones u oraciones). Estos pueden ser estudiados por los niveles de la gramática de una lengua en función de su forma de expresión (morfológico y sintáctico) o contenido (lexicológico). Sin embargo, estos niveles gramaticales no pueden hacer lo mismo con la macroestructura y superestructura ya que, por su naturaleza, estos sobrepasan dichos niveles y requieren de categorías textuales más complejas para su explicitación.

Por tanto, podemos concluir que la macroestructura y la superestructura se establecen en relación con el texto en su conjunto, pues son estructuras globales; en cambio, la microestructura lo hace a partir de las secuencias de oraciones. Por ello, a esta última se le denomina estructura local, mientras que, a las dos primeras, se les llama estructuras globales.

Llegado aquí, es oportuno indicar que la presente investigación, se enmarcó dentro de los postulados de J. M. Adam, puesto que se consideró al texto argumentativo como una forma de composición textual, caracterizada por el predominio de secuencias argumentativas. Asimismo, el presente trabajo tomó como referente de análisis textual, la propuesta estructural de Van Dijk, debido a que facilita el análisis del nivel textual y gramatical del texto. Ambas teorías, al interactuar, permiten un análisis pragmalingüístico del discurso argumentativo escrito. Con lo cual se logra un estudio completo y profundo de la producción del texto persuasivo y de su situación comunicativa.

Producción de textos

La producción de textos puede definirse como aquella capacidad encargada de elaborar diferentes tipos de texto dentro de una situación comunicativa, con la finalidad de comunicar, intencionalmente, deseos, pensamientos o sentimientos. Para ello, se necesita que el emisor considere y reajuste todos los elementos intervinientes en la producción de textos tales como el destinatario, el contenido y la forma del mensaje. Los cuales son importantes para conseguir que un texto refleje la verdadera intención comunicativa de su autor (Fons, 2006).

Por otro lado, la capacidad de producir textos favorece también el “desarrollo del sentido lógico, la organización y estructuración del pensamiento [...] además de fomentar una actitud dialógica, puesto que se escribe fundamentalmente para ser leídos por otros, para comunicar algo que se desea que otros comprendan” (MINEDU, 2007, p.34).

Por tanto, la producción tan solo no debe considerar la estructura de los

textos, también debe preocuparse por el destinatario y su contexto. Sobre la base de esto, es que se considera a la escritura como una actividad enmarcada en diferentes prácticas sociales, las cuales responden a una determinada intención comunicativa (IPEBA, 2013). En resumen, escribir implica una dimensión pragmática en la que entran a tallar todos los elementos retóricos que intervienen en un acto comunicativo.

Procesos de la producción de textos

La capacidad de escribir textos está constituida por un conjunto de procesos que pueden ser descritos a través de modelos (Renkema 2004). Desde una perspectiva cronológica, los primeros modelos de la enseñanza de la escritura consideraron a la composición escrita como un producto que constaba de tres momentos: pre-escritura (invención de ideas), escritura (producción del escrito) y re-escritura (reelaboración del escrito).

Sin embargo, con el pasar del tiempo, estos modelos presentaron principalmente, dos limitaciones prácticas: la concepción lineal de la escritura que no reflejaba las constantes marchas y contramarchas en la planificación, redacción y revisión de un texto escrito real. Y, por otro lado, la no inclusión de los procesos que el escritor activa y ejecuta cada vez que produce un texto.

Todo ello propicio el surgimiento del modelo cognitivo de la enseñanza de la escritura, el cual se caracteriza, principalmente, por la enseñanza de estrategias de escritura y por incluir y explicar, de forma interactiva, todos los procesos por los que pasa el escritor durante la producción escrita.

Existe una variedad de modelos cognitivos, sin embargo, uno de los más conocidos es el de Flower y Hayes. Este está conformado por tres unidades o elementos: “el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (Flower y Hayes, 1996, p. 82). El primer elemento está relacionado con aspectos retóricos de la escritura tales como la situación comunicativa, la intención del escrito, los receptores y el tema que aborda el texto.

El segundo, trata sobre los conocimientos del tema y de la audiencia (almacenados en la memoria de corto plazo del escritor); que se actualizan cada vez que el escritor se enfrenta a una tarea de escritura. Finalmente, el último elemento contiene los procesos o momentos propios de la producción escrita: planificación (pre-escritura), textualización (redacción) y revisión (corrección).

Según, Camps (1990) la planificación es el proceso que consiste en la definición de los objetivos del texto y en el establecimiento del plan de escritura. La definición de los objetivos consta de tres momentos: generación de ideas, organización y formulación de objetivos. Por su parte, los planes de escritura pueden ser de dos tipos: procesuales (modo de realizar el proceso) y de contenido.

Por otro lado, la misma autora define a la textualización como el conjunto de operaciones que transforman los contenidos semánticos en lenguaje escrito lineal. Es decir, es el proceso donde se pasa de la organización jerárquica de las ideas a la organización lineal de las palabras. Las operaciones de este proceso pueden ser de naturaleza gráfica, léxica, ortográfica, morfológica, sintáctica, etc. Asimismo, pueden realizarse en cualquier momento de la redacción. Cabe destacar que el presente trabajo, se centró, principalmente, en este proceso.

Finalmente, la revisión implica la lectura, corrección y mejora del texto. Esta fase evalúa el texto en función de los objetivos formulados al inicio de su redacción. Asimismo, en este momento se estima la coherencia textual en referencia a la situación retórica en que fue producido el texto. A su vez, evalúa la cohesión del mismo a partir del uso adecuado de los mecanismos lingüísticos utilizados en la textualización del texto.

Con respecto a la actuación del escritor, este modelo cognitivo plantea que los expertos, antes de escribir un texto, piensan primero en la información, objetivos y estructura que debe contener este; luego, esquematizan la organización del mismo a través de borradores o diferentes versiones; finalmente, los releen para corroborar las coincidencias con los objetivos planteados, corrigiendo algunos errores para presentar, finalmente, un texto adecuado a la situación comunicativa (SERCE, 2010).

Otro aspecto clave de este modelo, es la enseñanza de estrategias de: planificación (primer momento), textualización (segundo momento), corrección, revisión y edición (tercer momento) durante la producción de textos escritos. En este punto, conviene destacar que el presente estudio se centrará más en la enseñanza y el uso de estrategias de textualización.

Por todo lo expuesto, este modelo es el más utilizado por la mayoría de investigaciones sobre didáctica de la escritura (incluido el presente trabajo), ya que describe los procesos que realizan los escritores expertos al redactar. Y, además, porque visibiliza la interacción entre habilidades cognitivas y estrategias de producción textual durante una tarea de escritura. Estrategias de producción

que fueron utilizadas en esta investigación, las cuales estuvieron orientadas, principalmente, a la mejora de la coherencia y cohesión de los textos.

Enfoque pragmlingüístico de la escritura

Se denomina enfoque pragmlingüístico de la escritura a una nueva propuesta didáctica que concibe al texto como una unidad comunicativa global donde la coherencia y cohesión son las principales propiedades estructurantes de los textos, las cuales operan en los tres niveles textuales: macroestructura, superestructura y microestructura. Razón por la cual, la enseñanza de la escritura debe pasar por el análisis y manejo de los distintos elementos pragmáticos y lingüísticos que intervienen en la coherencia y cohesión de los textos escritos.

Desde un análisis pragmlingüístico del discurso Fuentes, (2013) considera al texto como una unidad global conformada por tres niveles textuales interconectados (micro, macro y superestructura). Por tanto, cualquier cambio producido en un elemento de cualquiera de los niveles puede influir en el otro.

Por ello, este enfoque tiene como uno de sus objetivos generar en el escritor la idea de la interconectividad de las estructuras o niveles textuales. Idea que se reflejó, claramente, en la hipótesis del presente trabajo que consistió en afirmar que el uso adecuado de los conectores discursivos en la microestructura influye en la coherencia y cohesión de la macroestructura y superestructura textual.

Por esta razón, esta propuesta utiliza los principales conceptos del Análisis del Discurso y de la Pragmática que dan cuenta de los elementos que conforman la estructura textual del discurso argumentativo, tales como secuencia textual

argumentativa, conectores discursivos, escalas argumentativas, fuerza argumentativa, etc. Todo ello, con la finalidad de que el escritor los conozca y los tome en cuenta durante la producción de sus textos escritos.

Por otro lado, este enfoque utiliza el análisis pragmático de los Marcadores del discurso (Portolés, 2007) y, específicamente, el estudio de los conectores discursivos, debido a que este enfoque resalta la capacidad de los conectores para guiar las conclusiones que se han de obtener de las secuencias argumentativas escritas, ya que el manejo adecuado de los conectores durante la textualización de los textos argumentativos determinan las posibles conclusiones (inferencias), que deseamos que sean aceptadas por los lectores de dichos textos.

Asimismo, dentro de este enfoque se incluyó el modelo cognitivo de la producción de textos de Hayes y Flowers (1996), debido a tres criterios: primero, porque pone de manifiesto los diferentes procesos que realizan los escritores expertos al redactar. Segundo, porque permite visualizar las etapas del proceso de composición escrita: planificación, textualización y revisión. Y, por último, porque promueve el uso de estrategias de producción textual.

Alfabetización académica

La escritura, aparte de ser un medio comunicativo, es un instrumento epistemológico de aprendizaje, puesto que, a través de la escritura, se aprende y comprende mejor un tema (Cassany, 2010). Y más aún, en la educación superior donde el éxito académico de los estudiantes depende, en gran medida, del uso adecuado de la escritura en las diferentes disciplinas y en sus diversos géneros textuales como por ejemplo, la redacción de un ensayo, un examen, un informe

científico, una monografía, etc.

Por consiguiente, aprender a escribir un texto, es, también, adquirir una práctica social propia de cada una de las disciplinas académicas (Cassany, 2008). Por tanto, conviene plantearse la pregunta ¿si es necesaria la enseñanza de la escritura como parte de la formación universitaria? Esta interrogante, actualmente, es resuelta desde diversos enfoques de enseñanza, algunos se centran más en el manejo de habilidades de escritura, otros, en la participación de los estudiantes en actividades sociales y académicas propias de sus carreras. Mientras que los enfoques, más actuales, conciben a la escritura como una práctica social propia del contexto de cada disciplina científica.

La Alfabetización Académica pertenece a este último enfoque, ya que señala necesidad de la enseñanza de la escritura a través de un conjunto de acciones institucionales y didácticas que favorezcan la participación de los estudiantes en las culturas letradas, pertenecientes a cada una de las disciplinas científicas (Carlino, 2013).

Asimismo, busca, tal como lo señalan Camps y Castelló (2013), la construcción de conocimientos e identidad de los estudiantes, más que el dominio de técnicas o la participación en actividades académicas propias de cada carrera, razón por la cual, fue tomada en cuenta en la presente investigación, como enfoque didáctico para la composición de textos argumentativos escritos.

Por ello, en los últimos años se han llevado a cabo investigaciones que han considerado a la escritura disciplinar como una herramienta para fortalecer ciertas capacidades básicas que debe manejar todo estudiante universitario. La

argumentación escrita ha sido una de ellas debido a su estrecha relación con la producción de textos académicos y con su capacidad de generar aprendizajes y conocimientos que son propios de cada disciplina académica (Torres, 2018).

Esta transversalidad de la argumentación escrita es la que favorece y propicia a que los estudiantes redacten textos en función de la carrera que estudian, de este modo, la escritura ya deja de ser solo una actividad centrada en el manejo de habilidades textuales. La escritura así se convierte en una práctica social y fuente de conocimiento. En función a estos beneficios didácticos es que se consideró a la alfabetización académica dentro de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

Los alumnos del primer año de educación superior que participan del programa de intervención de uso de conectores discursivos lograrán mejores resultados en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos que alumnos que no participan de dicho programa.

Hipótesis específicas

1. Los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel macroestructural que los alumnos no expuestos al programa.
2. Los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel superestructural que los alumnos no expuestos al programa.
3. Los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la cohesión de textos argumentativos escritos en el nivel microestructural que los alumnos no expuestos al programa.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tipo y nivel de la investigación

Por su finalidad, esta investigación es de tipo aplicada puesto que busca contribuir a la mejora del problema de la falta de coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos de estudiantes de educación superior, por medio de la aplicación de un programa de intervención pedagógica. Con respecto al nivel, esta investigación es explicativa ya que busca demostrar una relación de causa y efecto entre los efectos del programa de uso de conectores discursivos y la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de estudiantes del primer año de educación superior, estableciendo así una relación causal.

Diseño de la investigación

La presente investigación, utiliza un diseño cuasiexperimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) con dos grupos no equivalentes, es decir grupos intactos o preexistentes a la investigación escogidos sin aleatoriedad. Uno de ellos es el grupo control (GC) y el otro es el grupo experimental (GE) con ellos se realizó una comparación entre el antes y el

después (pretest-postest) de la aplicación del programa.

Operación del diseño

GE	X	CI	X'
GC	Y	SI	Y'

GE Grupo experimental

GC Grupo control

X / X' Comparación de situaciones antes / después en grupo experimental

Y / Y' Comparación de situaciones antes / después en grupo control

CI Con intervención

SI Sin intervención

Población y muestra

El programa de intervención se realizó en una universidad particular del distrito de Villa El Salvador. La población estuvo conformada por los estudiantes del primer año de educación superior. El tipo de muestra fue no probabilística por conveniencia, según Otzen y Manterola (2017) este tipo de muestra permite la selección de casos o sujetos a partir de su accesibilidad y proximidad con el investigador, y a su disposición de querer ser incluidos en una investigación.

Conformaron la muestra las secciones A (38 estudiantes) y B (30 estudiantes) del II ciclo de la carrera de Psicología, las cuales fueron establecidas como el grupo experimental y el grupo control, respectivamente.

Según Arias, Villasís y Miranda (2016) para incluir a un sujeto u objeto de estudio dentro de una investigación, este debe poseer una serie de características particulares. Estas pueden ser de distinta índole y estarán en función del objetivo, metodología y contenido del estudio. A continuación, presentaremos los criterios

de inclusión que fueron utilizados en esta investigación:

- Estudiantes del primer año de educación superior
- Estudiantes con asistencia regular a sus clases universitarias
- Estudiantes que cursan la misma carrera profesional

Definición, operacionalización de las variables e indicadores

Variable independiente

Programa de uso de conectores discursivos

a) Definición conceptual

Pérez (2002) afirma que un programa es un documento técnico diseñado por un docente, donde se establecen una serie de acciones de manera planificada organizada y sistemática, en función de objetivos o metas educativas.

b) Definición operacional

El programa de intervención denominado “Conectando Argumentos” es un conjunto de talleres organizados de forma sistemática, con la finalidad de mejorar la capacidad de producir textos argumentativos escritos, enfatizando el uso de conectores discursivos. A través del desarrollo de contenidos sobre el discurso argumentativo y de la realización de una serie de actividades y estrategias de escritura orientadas a satisfacer las necesidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes.

Variable dependiente 1

Coherencia de textos argumentativos escritos

a) Definición conceptual

Cassany (2009) afirma que es una propiedad pragmática y semántica, donde opera la elección de la información implícita o explícita más relevante del texto (inferencias) y la organización del contenido semántico del mismo (macroestructuras y superestructura).

b) Definición operacional

Propiedad textual que consiste en la selección y organización de las ideas principales de un texto a partir de un esquema o estructura argumentativa.

Dimensiones:

1) La macroestructura

Es el significado global de un texto argumentativo escrito en donde se seleccionan y organizan los temas o ideas principales.

Indicadores:

- Tema: Idea general que puede incluir toda la información contenida en un texto argumentativo escrito. Para que un texto sea coherente debe desarrollar un tema respetando la finalidad (tarea) del mismo.
- Macroposiciones: Son las ideas explícitas y principales que forman parte de un texto argumentativo escrito, las cuales deben estar relacionadas con el tema o tópico de dicho texto.

2) La superestructura

Es el esquema global de un texto argumentativo escrito que influye en la forma textual en que se organizan los temas o ideas principales.

Indicadores:

- Estructura argumentativa: es aquella secuencia de proposiciones u oraciones que tienen tesis, argumentos y conclusión.
- Tesis: Opinión o postura del escritor frente al tema o problema a tratar. En un texto bien construido, la tesis debe estar directamente relacionada con la situación comunicativa del escritor (lector y finalidad del texto) y también debe estar escrita de manera clara y precisa.
- Argumentos: Serie de razones o pruebas que justifican la validez de una determinada tesis o conclusión. Un argumento solo es consistente si cuenta con datos o hechos que lo apoyen.
- Conclusión: Información nueva producida a partir de la reafirmación de la tesis o de la sucesión de argumentos. Generalmente, se ubica al final o al cierre de un texto.

Variable dependiente 2

Cohesión de textos argumentativos escritos

a) Definición conceptual

Cuenca (2010), afirma que la cohesión comprende los mecanismos gramaticales y léxicos que se utilizan para establecer las relaciones existentes

entre las oraciones y los párrafos de un texto.

b) Definición operacional.

Propiedad textual donde se utilizan reglas sintácticas, semánticas y léxicas con el fin de relacionar las oraciones y párrafos de un texto argumentativo.

Dimensión:

1) La microestructura

La microestructura es la organización y sucesión explícita de oraciones (proposiciones) de un texto argumentativo escrito, las cuales están determinadas sobre la base de mecanismos sintácticos, semánticos y léxicos.

Indicadores:

- Registro argumentativo disciplinar: Tipo de lenguaje especializado que utiliza un emisor, cada vez que produce un texto argumentativo escrito vinculado a una actividad social o disciplina académica. Se caracteriza por ser apelativo, claro y por presentar tecnicismos.
- Concordancia gramatical: Son las relaciones que se establecen entre las palabras de una oración. Las cuales deben coincidir en género, número o persona.
- Referencia: Es la relación que se da entre un elemento (palabra) del texto con otro elemento del mismo (anáfora y catáfora).
- Conectores aditivos: Son unidades lingüísticas o palabras invariables que unen una proposición anterior a otra que tiene la misma orientación argumentativa, permitiendo la inferencia de conclusiones.

- Conectores consecutivos: Son unidades lingüísticas o palabras invariables que presentan a una proposición como una consecuencia de una proposición anterior.
- Conectores contraargumentativos: Son unidades lingüísticas invariables o palabras que vinculan proposiciones, de manera que la segunda funciona como supresor o atenuador de alguna inferencia que se pudiera generar de la primera proposición.

Tabla 1

Operacionalización de variables e indicadores

Variable	Dimensiones o niveles	Indicadores
Coherencia de textos argumentativos escritos	1. Macroestructura	1.1- Mantiene adecuadamente el tema asignado en la tarea 1.2- Redacta el texto en función de las macroposiciones o ideas
	2. Superestructura	2.1- Redacta el texto con una estructura argumentativa 2.2- Redacta con pertinencia la tesis del texto 2.3- Justifica suficientemente los argumentos del texto 2.4- Redacta con pertinencia la conclusión del texto
Cohesión de textos argumentativos escritos	1. Microestructura	1.1- Usa un registro argumentativo disciplinar 1.2- Utiliza adecuadamente la concordancia gramatical en el texto 1.3- Utiliza adecuadamente la referencia en el texto 1.4- Usa adecuadamente los conectores aditivos en el texto 1.5- Usa adecuadamente los conectores consecutivos en el texto 1.6- Usa adecuadamente los conectores contraargumentativos en el texto

Técnicas e instrumentos

La prueba de rendimiento fue empleada como técnica de recolección de la información. Mientras que el instrumento que se utilizó fue una prueba escrita de ítem abierto, tipo ensayo (Drago, 2017). La cual evaluó la capacidad de los estudiantes para redactar textos argumentativos con coherencia y cohesión.

Construcción del instrumento

Para la construcción del instrumento, se adaptó la prueba denominada Evaluación de la expresión escrita argumentativa (Backhoff, Velasco y Peón, 2013). La cual mide las habilidades argumentativas escritas de estudiantes universitarios a través de 23 rúbricas que describen una serie de características propias de un texto argumentativo de calidad.

La adaptación de la prueba se realizó siguiendo las cuatro directrices o fases de adaptación de instrumentos de la International Test Commission (2010). Por ello, primero se procedió a analizar si los conceptos relacionados con el texto argumentativo, incluidos en el instrumento eran equivalentes tanto en el contexto donde se aplicó por primera vez la prueba (México) como en el contexto donde se aplicó su adaptación (Perú). Del mismo modo, se verificó el grado de homogeneidad entre las poblaciones (universitarios mexicanos y universitarios peruanos) a las que se aplicó la prueba. Asimismo, debido a las características propias y objetivos de nuestra investigación, se excluyeron algunos indicadores del instrumento como también se incluyeron otros.

Luego, se procedió a verificar si el lenguaje utilizado en el instrumento era adecuado para la realidad peruana tanto en el significado de las palabras como en

las expresiones propias de cada país, por lo cual se realizaron modificaciones para que el vocabulario y las expresiones sean adecuados al registro lingüístico peruano. En cuanto a la confiabilidad y validez del instrumento, es importante señalar que para la primera se utilizó la técnica de juicio de expertos (V Aiken). Mientras que para la confiabilidad se administró una prueba piloto cuyos resultados fueron analizados a través del coeficiente de alfa de Cronbach, registrando un alto nivel de fiabilidad. Ambos serán detallados más adelante.

En un tercer momento se analizaron todos los aspectos referentes a la aplicación del instrumento tales como el tiempo de duración de la prueba, la coordinación con los encargados de las carreras, las fechas de aplicación, la selección de los grupos, los encargados de la aplicación, las instrucciones antes de la prueba y el lugar donde esta se administró.

Finalmente, en cuanto a la interpretación de datos, se compararon los resultados de la prueba piloto con los resultados de la prueba original con el fin de establecer diferencias entre los niveles de rendimiento de cada población. Asimismo, para asegurar una adecuada interpretación, se utilizó como criterio de análisis las más recientes evidencias empíricas relacionadas con la capacidad argumentativa de los estudiantes peruanos.

Confiabilidad y validación del instrumento

a) Confiabilidad del instrumento

Para determinar la consistencia interna del instrumento, se empleó el coeficiente de Alfa de Cronbach en una prueba piloto aplicada a 30 estudiantes

universitarios cuyas características fueron similares a la muestra de estudio. Los resultados fueron los siguientes.

Tabla 2
Análisis de confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,809	23

La tabla 2 muestra que el instrumento obtuvo un nivel de confiabilidad de 0,809. Lo cual significa que el instrumento es estable y consistente, ya que según Oviedo y Campo (2005), un instrumento mostrará consistencia interna si el valor del coeficiente de Alfa de Cronbach se ubica entre el valor mínimo aceptable que es 0,70 y por debajo del valor máximo esperado que es 0,90. Por tanto, el instrumento elaborado para la presente investigación contó con una consistencia interna positiva, lo cual nos permite afirmar que es bueno según la escala de valores propuesta por George y Mallery (2016).

b) Validez de contenido del instrumento

La validación de contenido del instrumento se determinó a través del índice V de Aiken, los resultados se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 3

Resultados del coeficiente “V” de Aiken por dimensiones

Dimensiones	Ítems	Nº de Jueces	Coeficiente “V” de AIKEN	Ítems Retirados
Coherencia de textos argumentativos escritos	18	7	0,97	-
Cohesión de textos argumentativos escritos	5	7	0,97	-

En la tabla 3 se evidencia que el índice de acuerdos por los expertos en las dimensiones de la Prueba de la Expresión Escrita Argumentativa es igual a 0,97. Lo cual indica que los indicadores de la prueba son válidos ya que sus valores alcanzaron un nivel de validez superior a 0.80, puntaje que es el mínimo para considerar como adecuados los reactivos de un instrumento (Escurra, 1988).

Análisis de datos y procedimientos

Análisis de los datos

Se utilizó el estadístico Shapiro-Wilk para establecer los supuestos de normalidad de la muestra debido a que el grupo control estuvo conformado por 30 estudiantes y el grupo experimental por 38. Seguido, se determinó la distribución no paramétrica de los datos analizados a partir de la identificación del valor p de significancia correspondientes a todas las dimensiones de las variables de estudio tanto del grupo experimental como del grupo control.

Luego de obtener los resultados, se aplicó el estadístico Wilcoxon, en cada

una de las dimensiones que miden la capacidad argumentativa de los estudiantes. En tal sentido, se contrastaron los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba, entre el pre test del grupo control y del grupo experimental, así como también, la comparación de los datos recogidos del post test del grupo control y del grupo experimental.

Posteriormente, los datos fueron analizados con el programa SPSS y sus resultados fueron presentados a través de tablas estadísticas, según la normativa APA (2010) Tercera edición en español traducida de la sexta edición en inglés).

Procedimientos:

- a) El Programa se llevó a cabo en una universidad particular del distrito de Villa El Salvador, Lima. La gestión para la realización del programa fue ejecutada por el docente investigador como parte de su investigación para obtener el grado de magister en la Escuela de Postgrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).
- b) Las sesiones del programa se planificaron en función al horario de las tutorías que ofrece el Área de Estudios Generales, es decir, de dos o tres sesiones por semana. El tiempo por cada sesión fue de dos horas y media.
- c) Los criterios para la elaboración del programa de intervención fueron los siguientes:
 - La organización de los contenidos fue realizada en función a la complejidad de los temas y a la relación de ellos, con respeto a la argumentación escrita. En la etapa inicial se organizaron los contenidos de modo que el estudiante reconozca la estructura textual y características

discursivas de un texto argumentativo. Luego de esta etapa, se abordaron los temas relacionados con el uso de conectores discursivos, enfatizando la importancia que cumplen estos en la coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos.

- Durante el taller, se utilizaron textos académicos propios de la carrera de los estudiantes, con la finalidad de que comprendan los contenidos y características textuales de su disciplina académica y, además, puedan crear textos argumentativos relacionados con ella.

d) Para la aplicación del programa se contó con la autorización de la Dirección del Área de Estudios Generales, la cual autorizó la realización del programa en el turno de la tarde. Asimismo, se estableció el compromiso de entregar los resultados al término de la intervención.

e) Se diseñaron las sesiones considerando tres momentos: inicio, proceso y salida. En el inicio se plantearon situaciones problemáticas a partir de la lectura de textos propios de la carrera del estudiante. En el proceso se propuso el desarrollo de contenidos y estrategias de textualización relacionados con el discurso argumentativo escrito y con el uso de conectores discursivos. En la salida, se promovió la reflexión sobre los beneficios de aplicar lo aprendido en la redacción de los trabajos académicos de su carrera y en la comprensión de los contenidos relacionados con su profesión.

f) Antes del inicio del programa, se aplicó el pre test a través de la Prueba de la Expresión Escrita Argumentativa, la cual es una prueba escrita de ítem abierto, tipo ensayo que evaluó la capacidad de los estudiantes para

redactar textos argumentativos con coherencia y cohesión.

- g) El programa “Conectando Argumentos” estuvo estructurado en trece sesiones, de dos horas y media cada una.
- h) Concluida la aplicación del programa, se procedió con la aplicación del post test, con el propósito de determinar los cambios producidos, luego de aplicar el programa de la intervención.
- i) Los cambios producidos entre el pre test y pos test fueron determinados a través de estadísticos, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos, para formular conclusiones que probaron las hipótesis de la investigación.

Consideraciones éticas

Los aspectos éticos de la investigación fueron realizados en función a los siguientes pasos:

- 1) Registro del proyecto en el SIDISI.
- 2) Presentación de la solicitud de aprobación del Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- 3) Elaboración y aplicación del consentimiento informado a los estudiantes que participaron en la investigación.
- 4) Utilización de citas y referencias, según las normas APA, de todos los contenidos que formaron parte de la investigación como reconocimiento y respeto a la propiedad intelectual de los autores de las fuentes utilizadas.
- 5) Con la finalidad de evitar el plagio académico, la presente investigación utilizó información fidedigna e inédita producto de un trabajo intelectual que a lo largo de su aplicación ha tenido presente las normas que estipula

la universidad contra el plagio académico.

Programa de Enseñanza sobre uso de conectores discursivos

a) Definición del Programa de Uso de Conectores Discursivos

El programa de intervención denominado “Conectando Argumentos” se centra en el uso de conectores discursivos, a través de talleres de aprendizaje de escritura, todo desde un enfoque pragmalingüístico (análisis del discurso y pragmática) de la escritura y de la alfabetización académica. Su finalidad fue lograr que los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador, produzcan textos argumentativos escritos coherentes y cohesionados, a través del empleo de diferentes estrategias de producción textual que enfatizaron el uso de los conectores discursivos.

b) Elementos del Programa sobre Conectores del discurso

Según Carrillo (2015) un programa debe presentar una justificación teórica, claridad en los objetivos, listado de contenidos, metodología, temporalización y características del implementador del programa.

En tal sentido, este programa de enseñanza se fundamentó y estructuró de la siguiente manera:

• Justificación teórica

La producción de textos argumentativos escritos es una capacidad que todos los estudiantes de nivel superior deben alcanzar, puesto que permite el desarrollo de la competencia comunicativa y el logro de otras capacidades

fundamentales de la educación superior (pensamiento complejo, crítico, reflexivo y autónomo). Asimismo, ayuda a conseguir el éxito académico en las diferentes disciplinas universitarias y contribuyen, sobre todo, a la producción de conocimientos científicos.

Sin embargo, en nuestro país, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior, evidencian problemas en la redacción de textos argumentativos, específicamente, en la organización de sus contenidos y en la ortografía de los mismos. Situación que complica la inserción de los estudiantes a la comunidad académica, así como la construcción y reproducción de su propio conocimiento.

Todo lo mencionado, aunado a otros factores, ha llevado al estado de crisis de la producción científica de las universidades peruanas. Ante tal situación, se consideró pertinente, proponer un programa de uso de conectores discursivos con la finalidad de lograr que los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador, produzcan textos argumentativos escritos de calidad.

- **Clarificación de los objetivos**

Mejorar la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos a través de la enseñanza del uso de conectores discursivos, desde un enfoque pragmalingüístico y de la alfabetización académica de la escritura.

• **Listado de contenidos**

El programa de intervención se desarrolló de la siguiente manera:

Sesión 1: Presentación y aplicación de la prueba de textos argumentativos

Sesión 2: Estructura argumentativa y las secuencias argumentativas

Sesión 3: Texto argumentativo y actos del habla

Sesión 4: Función, escala y fuerza argumentativa

Sesión 5: Los marcadores del discurso

Sesión 6: Conectores discursivos e inferencias

Sesión 7: Conectores aditivos y orientación argumentativa

Sesión 8: Conectores aditivos y escala argumentativa

Sesión 9: Conectores consecutivos basados en la relación de consecuencia discursiva o de razonamiento

Sesión 10: Conectores consecutivos basados en la relación de causa- efecto entre enunciados

Sesión 11: Conectores contraargumentativos basados en la relación de contraste de argumentos

Sesión 12: Conectores contraargumentativos basados en la relación de conclusión contraria y de fuerza argumentativa

Sesión 13: Finalización y aplicación de la prueba de textos argumentativos

• **Metodología**

Se utilizó una metodología activa y participativa que promovió la interacción de los estudiantes con el docente responsable, asimismo a través del enfoque pragmalingüístico, se atendió las necesidades comunicativas (aspectos pragmáticos del texto argumentativo, estructura textual y funciones argumentativas) y cognitivas (procesos, estrategias de textualización de textos relacionados a la carrera de psicología) de los estudiantes. Asimismo, se enfatizó el uso de los conectores discursivos a través de la generación de inferencias y la conmutación de conectores dentro de secuencias argumentativas.

- **Temporalización o cronología del programa**

El programa de intervención fue implementado durante el semestre académico 2018 –I en los meses de mayo, junio y julio.

- **Características del implementador**

El responsable de implementar el programa fue el docente investigador que empleó todo su conocimiento basado en años de experiencia pedagógica y por la especialización propia de su carrera profesional.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Resultados descriptivos de las dimensiones pre test

a) Descriptivas de las dimensiones de la coherencia de textos argumentativos del grupo control pre test agrupado por categorías

Tabla 4

Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	19	63,3	63,3	63,3
	Aceptable	9	30,0	30,0	93,3
	Destacado	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

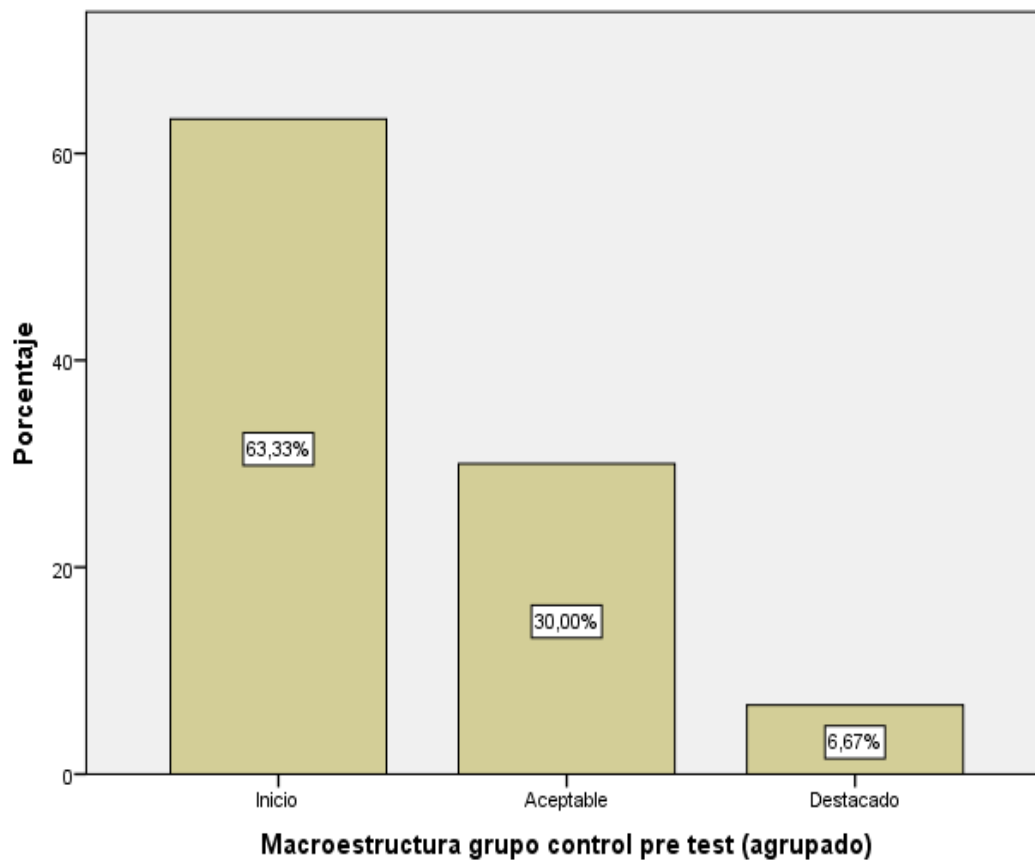


Figura 1. Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

En la figura 1, se aprecia que 19 estudiantes que representan el 63.30%, se ubican en el nivel inicio, 9 de los estudiantes evaluados que representan el 30.00% se ubican en el nivel aceptable, mientras que solo 2 de los alumnos que representan el 6.67% se ubican en el nivel destacado en relación con la macroestructura del grupo control pre test.

Tabla 5

Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	23	76,7	76,7	76,7
	Aceptable	3	10,0	10,0	86,7
	Destacado	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

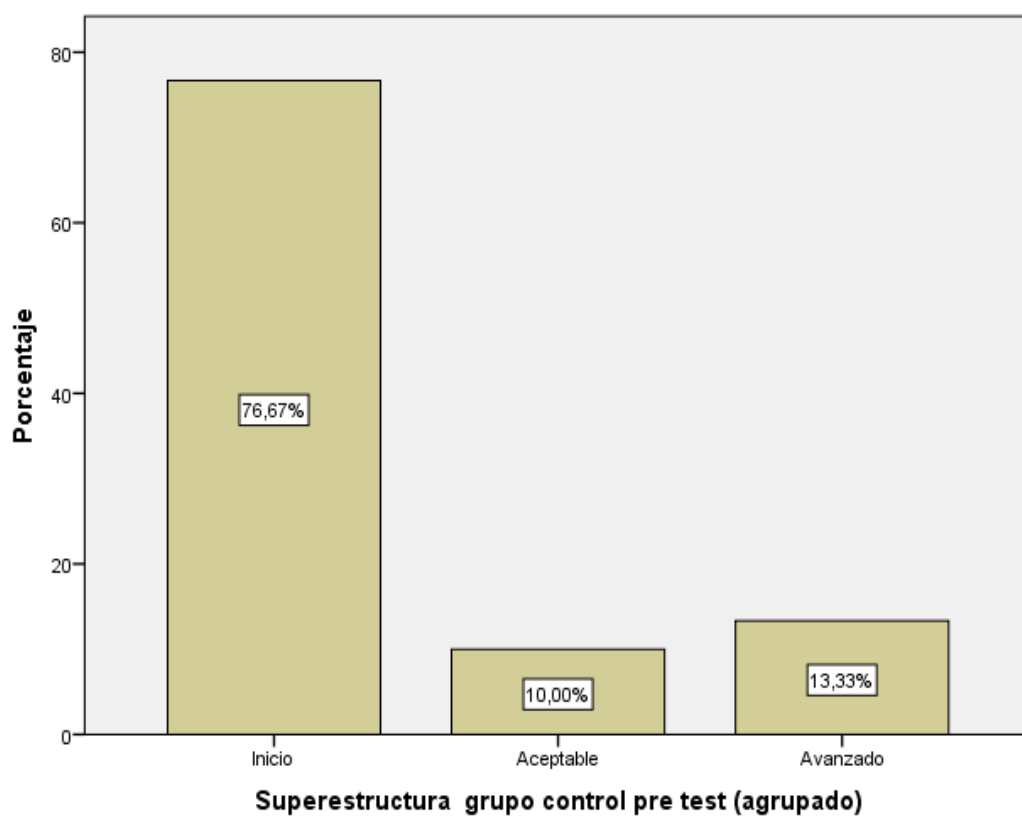


Figura 2. Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

En la figura 2, se aprecia que 23 de los estudiantes evaluados que representan el 76.67% se ubican en el nivel inicio, asimismo, 4 de los estudiantes que representan el 13.33% se sitúan en el nivel destacado, mientras que solo 3 de los estudiantes que representan el 10.00% se ubican en el nivel aceptable en relación con la superestructura del grupo control pre test.

b) Descriptivas de las dimensiones de la cohesión de textos argumentativos del grupo control pre test agrupado por categorías

Tabla 6

Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	16	53,3	53,3	53,3
	Aceptable	8	26,7	26,7	80,0
	Destacado	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

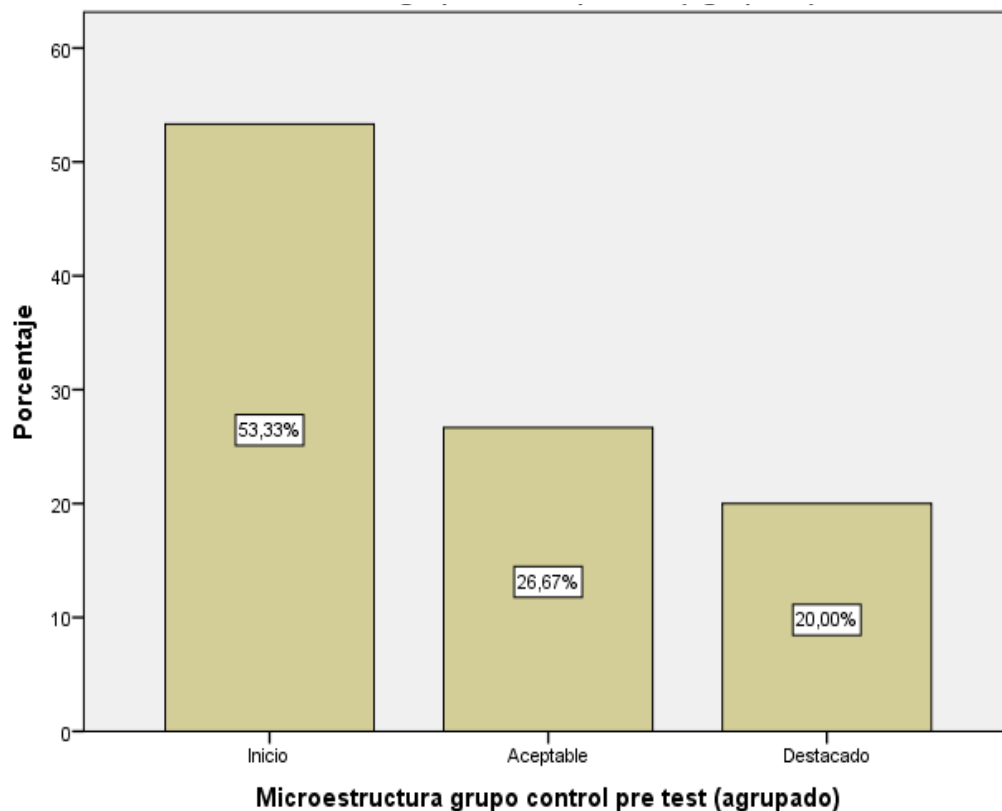


Figura 3. Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control pre test agrupado por categorías

En la figura 3, se aprecia que 16 de los estudiantes que representan el 53.33% se sitúan en el nivel inicio, asimismo, 8 de los estudiantes que representan el 26.67% se ubican en el nivel aceptable, mientras que solo 6 de los alumnos que representan el 20.00% se sitúan en el nivel destacado en lo relacionado con la microestructura del grupo control pre test.

c) Descriptivas de las dimensiones de la coherencia de textos argumentativos del grupo experimental pre test agrupado por categorías

Tabla 7

Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	20	52,6	52,6	52,6
	Aceptable	15	39,5	39,5	92,1
	Destacado	3	7,9	7,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

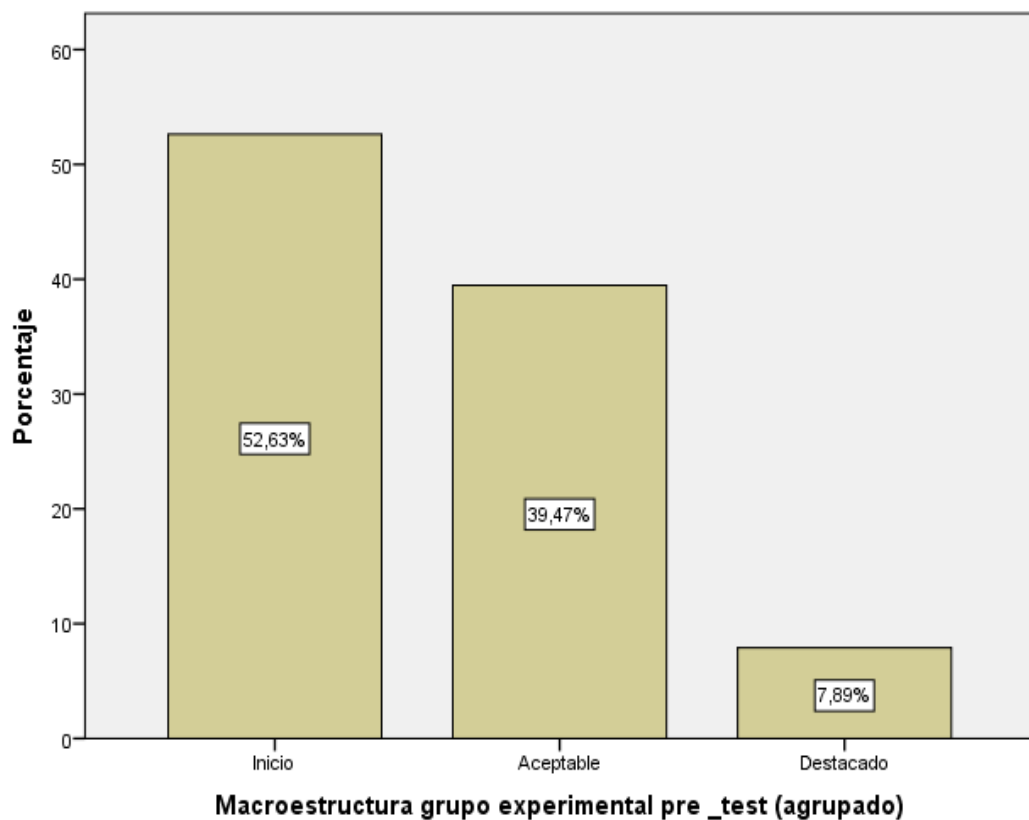


Figura 4. Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

En la figura 4, se evidencia que 20 de los estudiantes evaluados que representan el 52.63% se ubican en el nivel inicio, asimismo, 15 de los alumnos que representan el 39.47% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 3 de ellos que representan el 7.89% se ubican en el nivel destacado en lo relacionado con la macroestructura del grupo experimental pre test.

Tabla 8

Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	29	76,3	76,3	76,3
	Aceptable	4	10,5	10,5	86,8
	Destacado	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

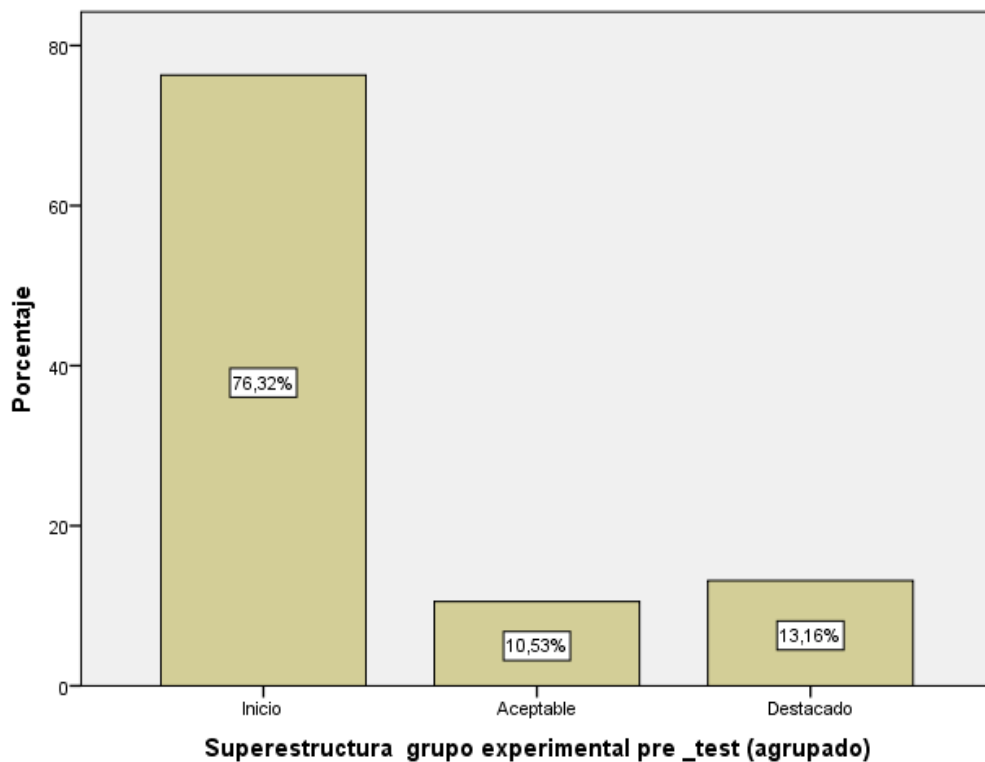


Figura 5. Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

En la figura 5, se observa que 29 de los estudiantes evaluados que representan el 76.32% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 5 de los alumnos que representan el 13.16% se sitúan en el nivel destacado, mientras que solo 4 de los estudiantes que representan el 10.53% se ubican en el nivel

aceptable en lo relacionado con la superestructura del grupo experimental pre test.

d) Descriptivas de la cohesión de textos argumentativos escritos del grupo experimental pre test agrupado por categorías

Tabla 9

Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	19	50,0	50,0	50,0
	Aceptable	14	36,8	36,8	86,8
	Destacado	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

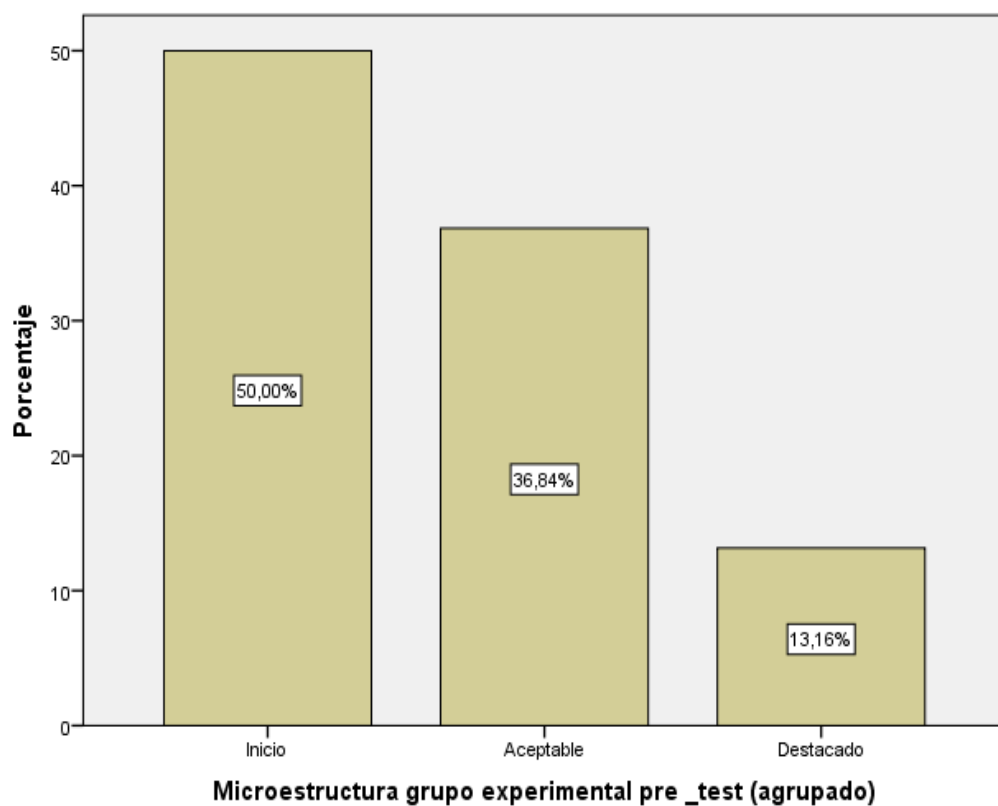


Figura 6. Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental pre test agrupado por categorías

En la figura 6, se aprecia que 19 de los estudiantes evaluados que representan el 50.00% se ubican en el nivel inicio, del mismo modo, 14 de los estudiantes que representan el 36.84% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 5 de ellos que representan el 13.16% se ubican en el nivel destacado en lo relacionado con la microestructura del grupo experimental pre test.

Resultados descriptivos de las dimensiones post test

a) Descriptivas de las dimensiones de la coherencia de textos argumentativos del grupo control post test agrupado por categorías

Tabla 10

Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	17	56,7	56,7	56,7
	Aceptable	10	33,3	33,3	90,0
	Destacado	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

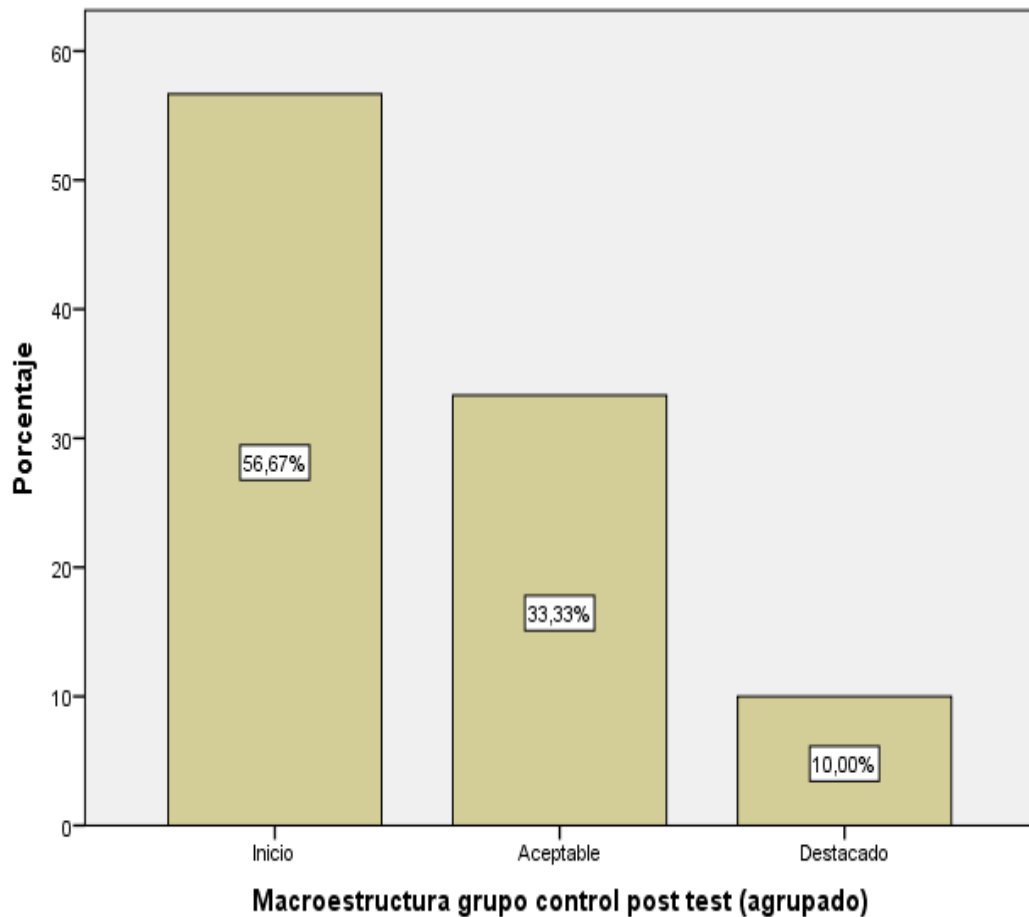


Figura 7. Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo control post test agrupado por categorías

En la figura 7, se observa que 18 de los estudiantes evaluados que representan el 60.00% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 10 de los estudiantes que representan el 33.33% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 2 de los alumnos que representan el 6.67% se ubican en el nivel destacado en lo relacionado con la macroestructura del grupo control post test.

Tabla 11

Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	21	70,0	70,0	70,0
	Aceptable	4	13,3	13,3	83,3
	Destacado	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

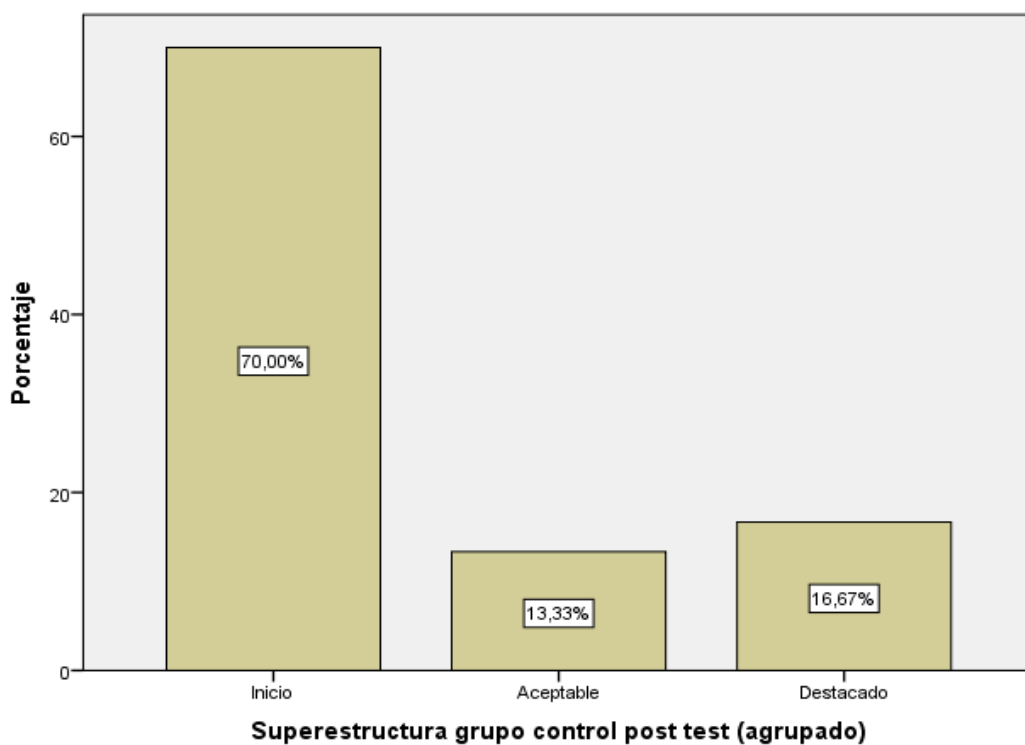


Figura 8. Análisis descriptivo de la superestructura del grupo control post test agrupado por categorías

En la figura 8, se observa que 21 de los estudiantes evaluados que representan el 70.00% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 5 de los alumnos que representan el 16.67% se sitúan en el nivel destacado, mientras que solo 4 de los estudiantes que representan el 13.33% se ubican en el nivel aceptable en lo relacionado con la superestructura del grupo control post test.

b) Descriptivas de las dimensiones de la cohesión de textos argumentativos del grupo control post test agrupado por categorías

Tabla 12

Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	14	46,7	46,7	46,7
	Aceptable	9	30,0	30,0	76,7
	Destacado	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

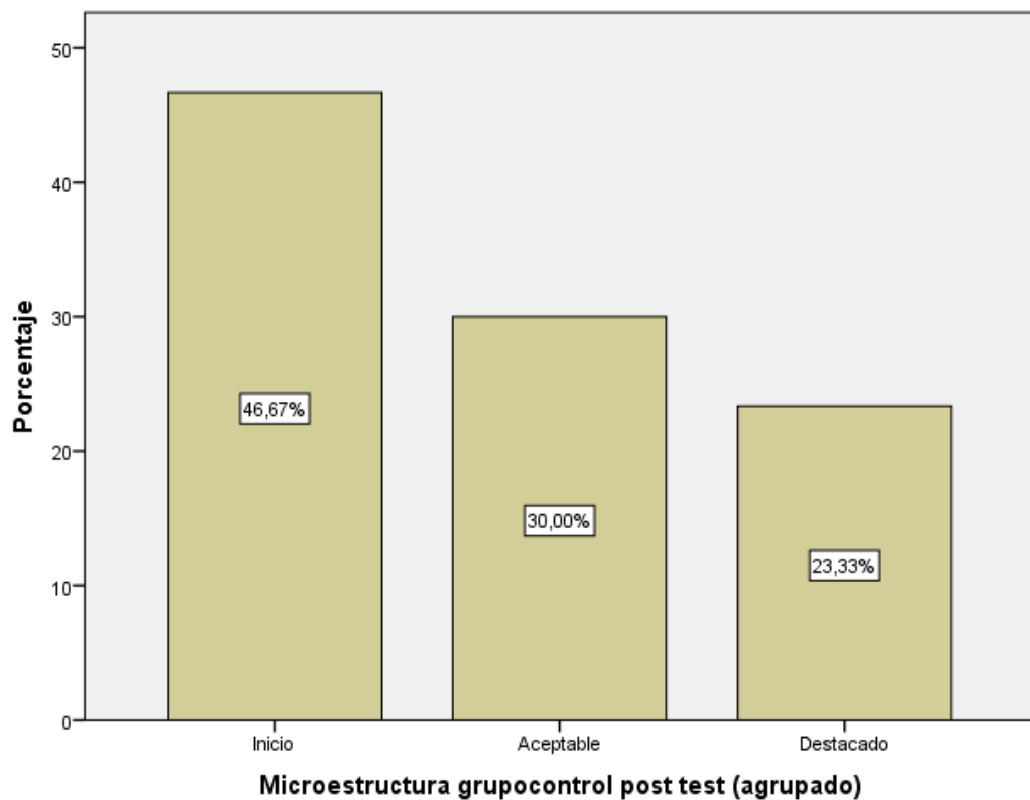


Figura 9. Análisis descriptivo de la microestructura del grupo control post test agrupado por categorías

En la figura 9, se observa que 14 de los estudiantes evaluados que representan el 46.67% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 9 de los estudiantes que representan el 30.00% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 7 de los alumnos que representan el 23.33% se ubican en el nivel destacado en lo relacionado con la microestructura del grupo control post test.

c) Descriptivas de las dimensiones de la coherencia de textos argumentativos del grupo experimental post test agrupado por categorías

Tabla 13

Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	2	5,3	5,3	5,3
	Aceptable	14	36,8	36,8	42,1
	Destacado	22	57,9	57,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

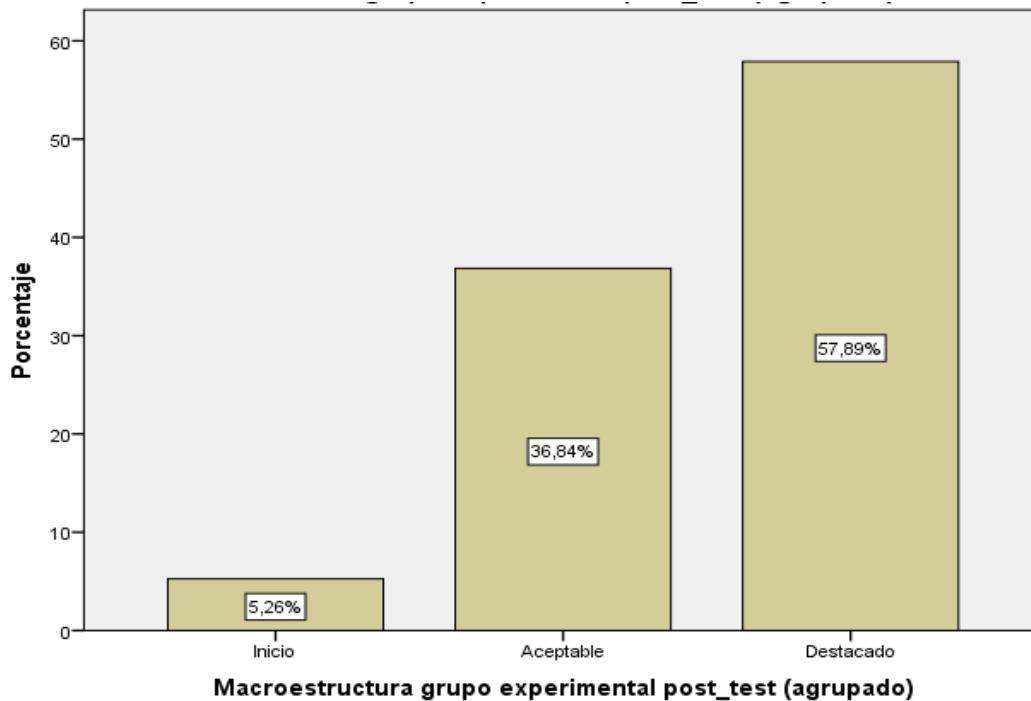


Figura 10. Análisis descriptivo de la macroestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

En la figura 10, se aprecia que 22 de los estudiantes evaluados que representan el 57.89% se ubican en el nivel destacado, de igual manera, 14 de los estudiantes que representan el 36.84% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 2 de los alumnos que representan el 5.26% se ubican en el nivel inicio en lo relacionado con la macroestructura del grupo experimental post test.

Tabla 14

Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	4	10,5	10,5	10,5
	Aceptable	11	28,9	28,9	39,5
	Destacado	23	60,5	60,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

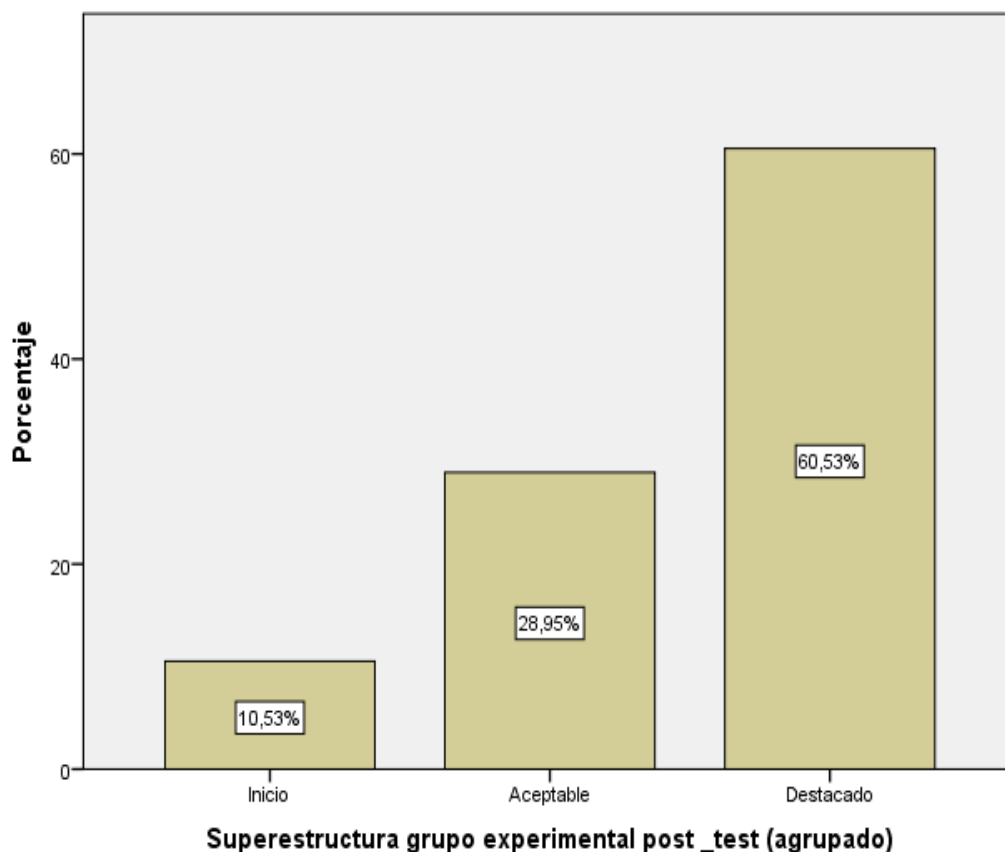


Figura 11. Análisis descriptivo de la superestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

En la figura 11, se aprecia que 23 de los estudiantes evaluados que representan el 60.53% se ubican en el nivel destacado, de igual manera, 11 de los estudiantes que representan el 28.95% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 4 de los alumnos que representan el 10.53% se ubican en el nivel inicio en lo relacionado con la superestructura del grupo experimental post test.

d) Descriptivas de las dimensiones de la cohesión de textos argumentativos del grupo experimental post test agrupado por categorías

Tabla 15

Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	2	5,3	5,3	5,3
	Aceptable	3	7,9	7,9	13,2
	Destacado	33	86,8	86,8	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

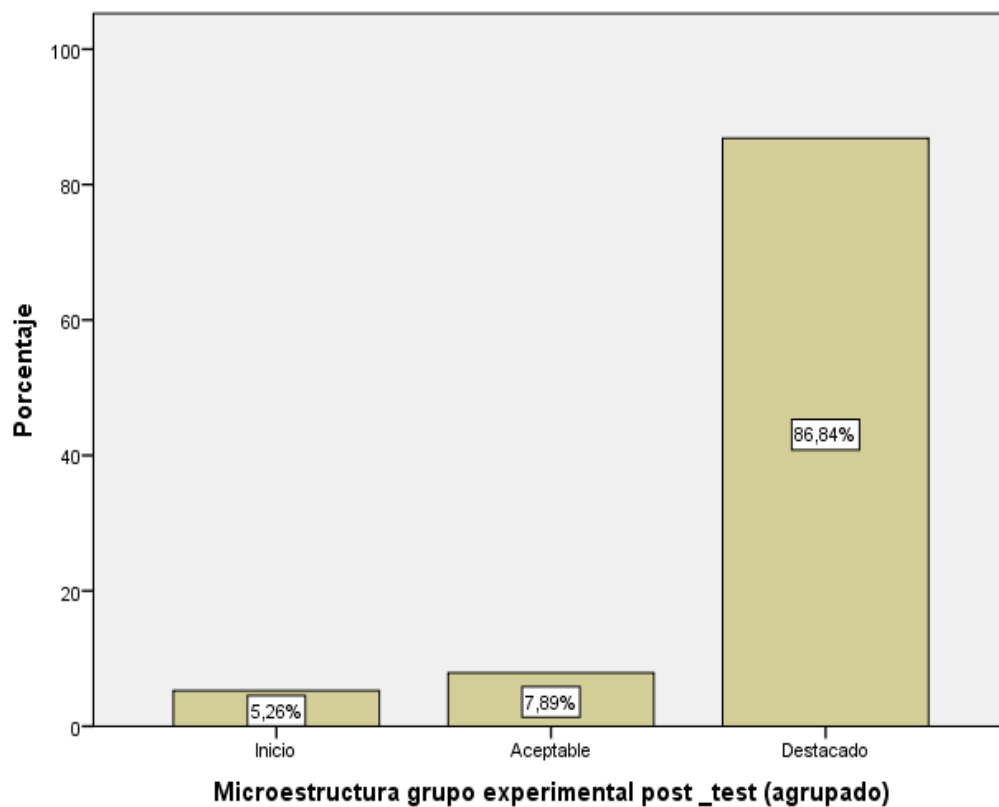


Figura 12. Análisis descriptivo de la microestructura del grupo experimental post test agrupado por categorías

En la figura 12, se observa que 33 de los estudiantes evaluados que representan el 86.84% se ubican en el nivel destacado, de igual manera, 3 de los estudiantes que representan el 7.89% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que

solo 2 de los alumnos que representan el 5.26% se ubican en el nivel inicio en lo relacionado con la microestructura del grupo experimental post test.

Resultados descriptivos comparativos entre el pre test y post test del grupo control por dimensiones

a) Comparativas de la coherencia de textos argumentativos entre el pre test y post test del grupo control agrupado por categorías

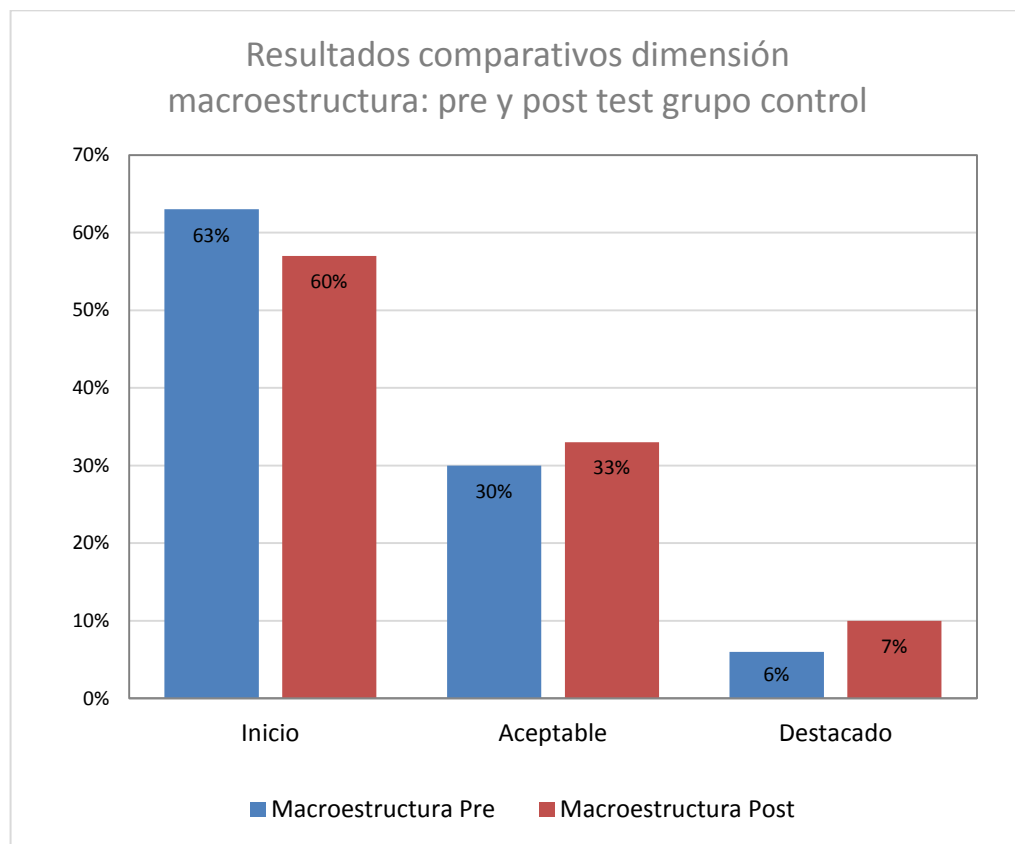


Figura 13. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la macroestructura del pre test y post test del grupo control

En la figura 13, se observa en el nivel inicio un descenso de 3% entre la macroestructura del pre test y del post test del grupo control, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un incremento del 3%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 1%.

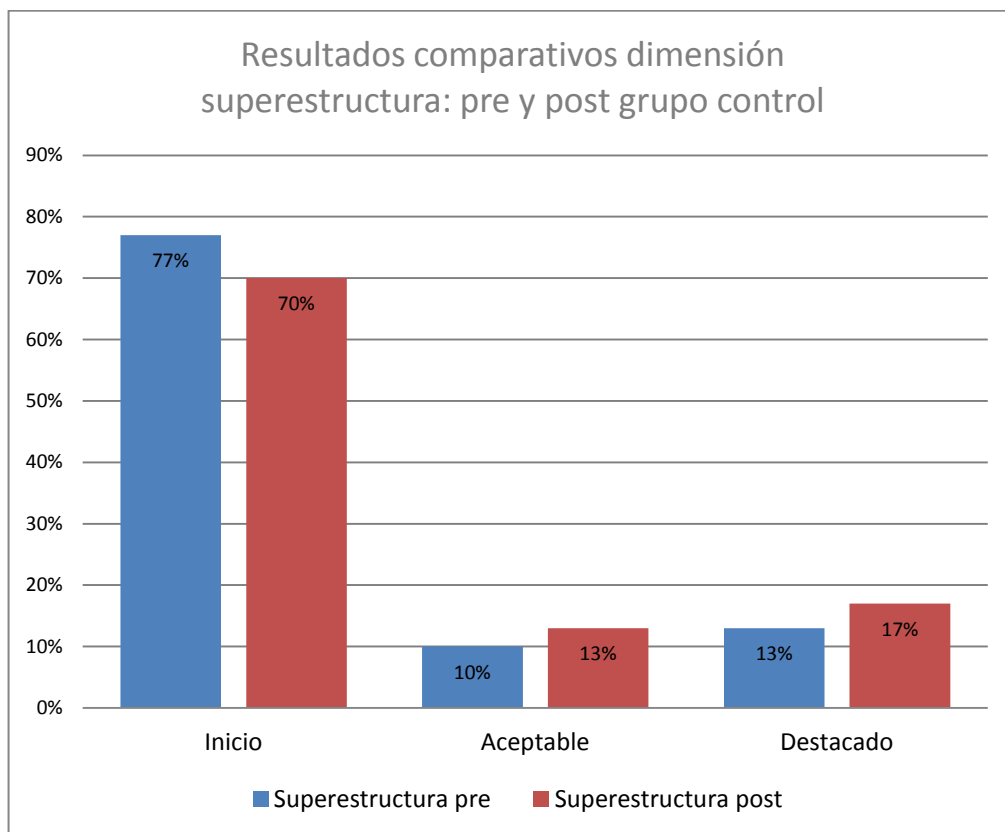


Figura 14. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la superestructura del pre test y post test del grupo control

En la figura 14, se observa en el nivel inicio un descenso de 7% entre la superestructura del pre test y del post test del grupo control, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un incremento del 3%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 4%.

b) Comparativas de la cohesión de textos argumentativos entre el pre test y post test del grupo control agrupado por categorías

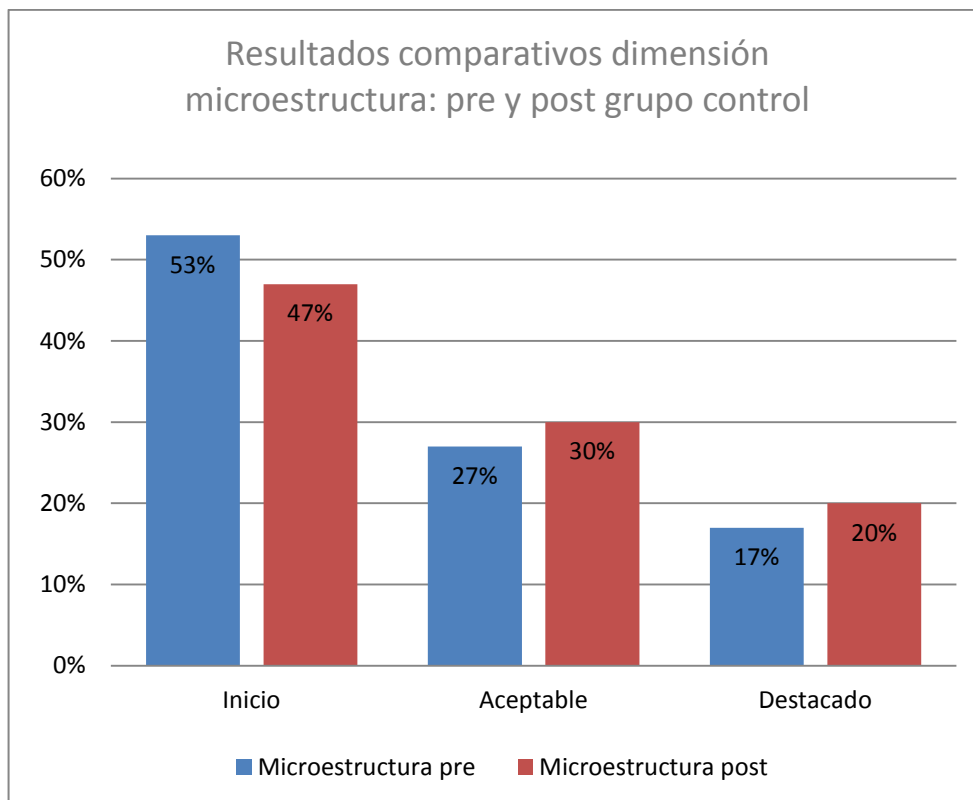


Figura 15. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la microestructura del pre test y post test del grupo control

En la figura 15, se observa en el nivel inicio un descenso de 6% entre la microestructura del pre test y del post test del grupo control, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un incremento del 3%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 3%.

Resultados descriptivos comparativos entre el pre test y post test del grupo experimental por dimensiones

a) Comparativas de la coherencia de textos argumentativos entre el pre test y post test del grupo experimental agrupado por categorías

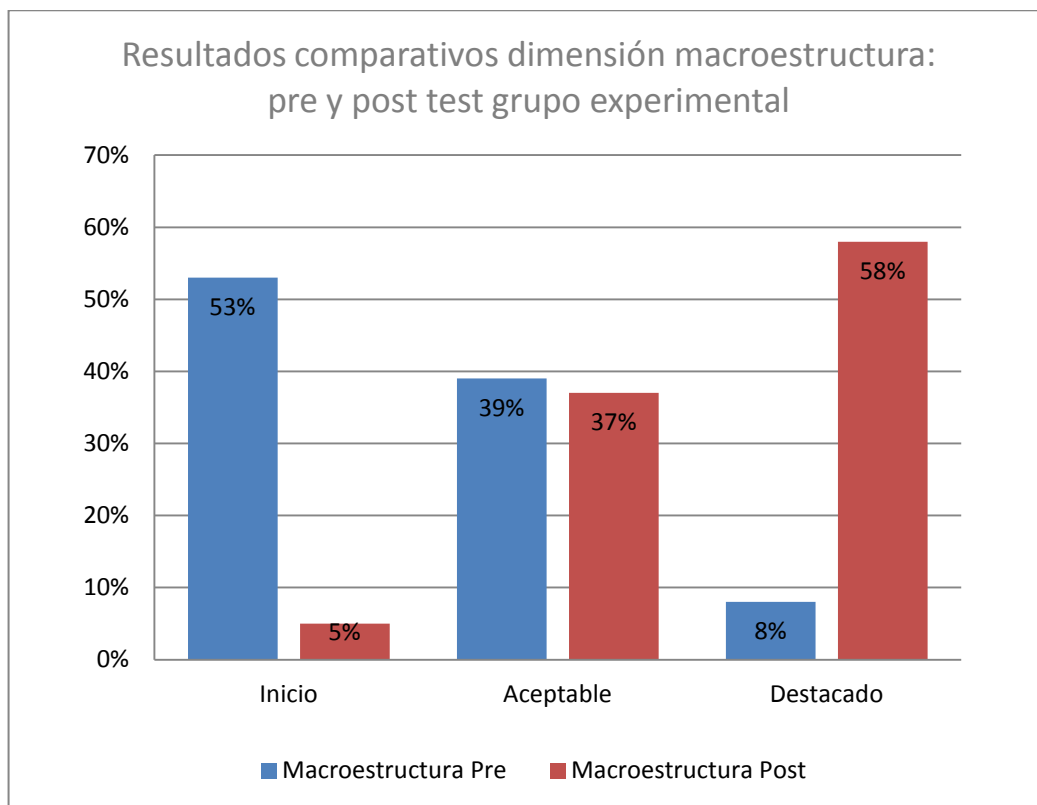


Figura 16. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la macroestructura del pre test y post test del grupo experimental

En la figura 16, se observa en el nivel inicio un descenso de 48% entre la macroestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un descenso del 2%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 50%.

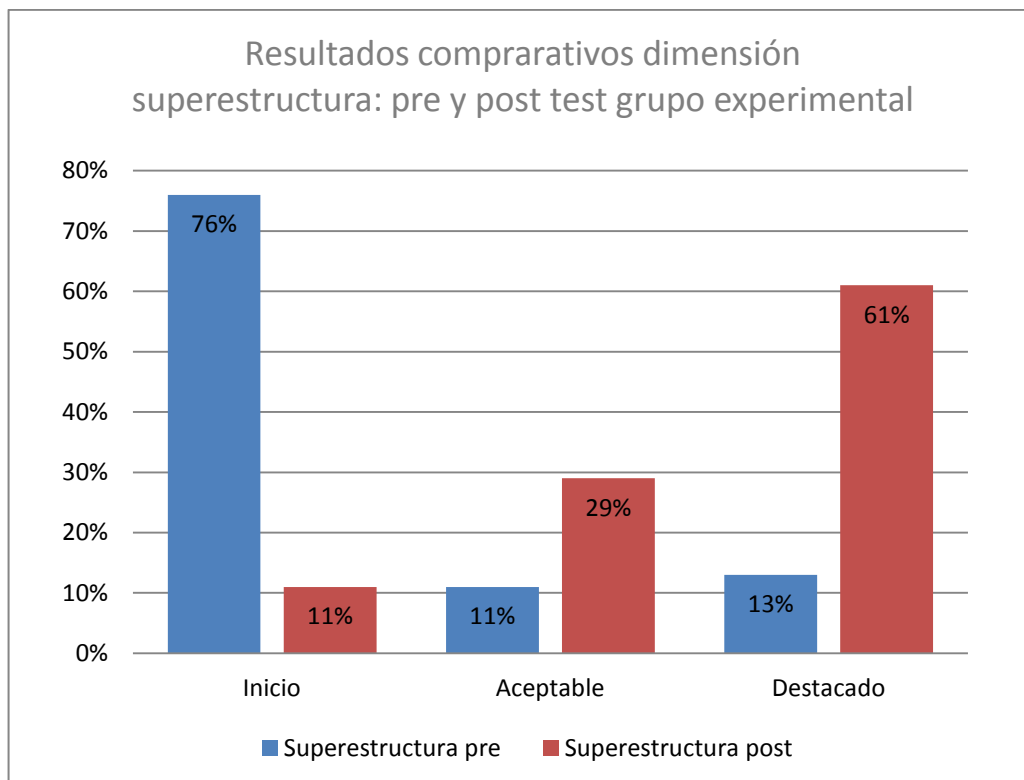


Figura 17. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la superestructura del pre test y post test del grupo experimental

En la figura 17, se observa en el nivel inicio un descenso de 65% entre la superestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un incremento del 18%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 48%.

b) Comparativas de la cohesión de textos argumentativos entre el pre test y post test del grupo experimental agrupado por categorías

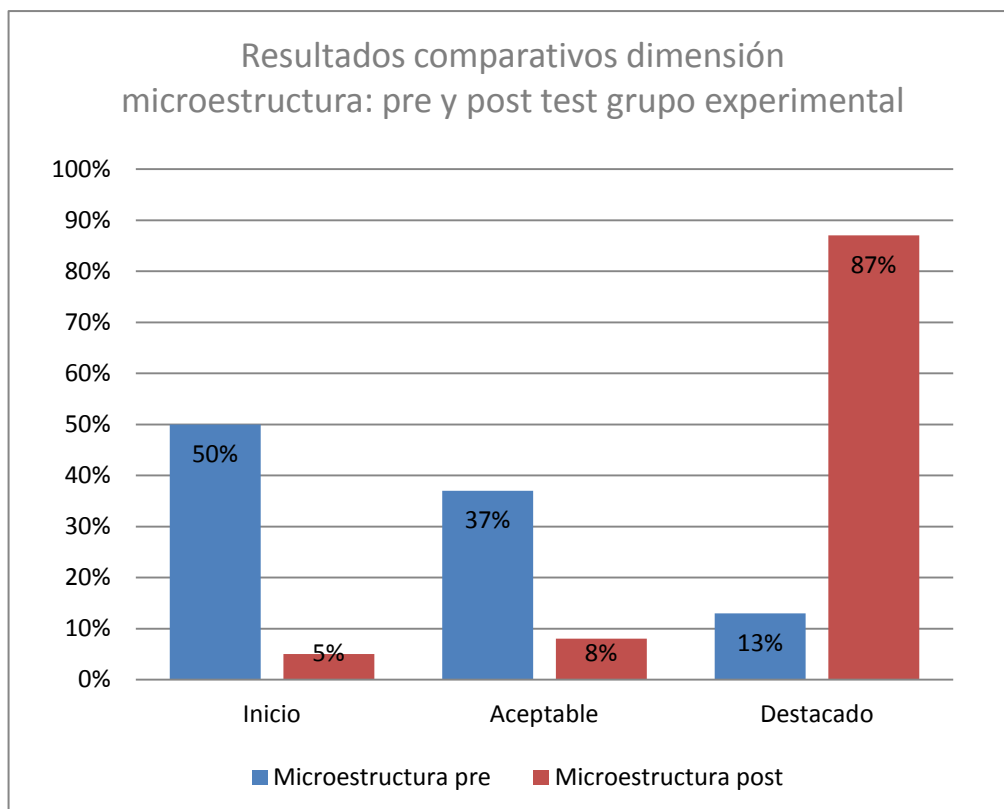


Figura 18. Análisis descriptivo de los resultados comparativos de la microestructura del pre test y post test del grupo experimental

En la figura 18, se observa en el nivel inicio un descenso de 45% entre la microestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un descenso del 29%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 74%.

Resultados descriptivos del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos pre test y post test grupo control agrupados por categorías

Tabla 16
Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo control pre test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Inicio	23	76.7	76.7	76.7
Aceptable	4	13.3	13.3	90.0
Destacado	3	10.0	10.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

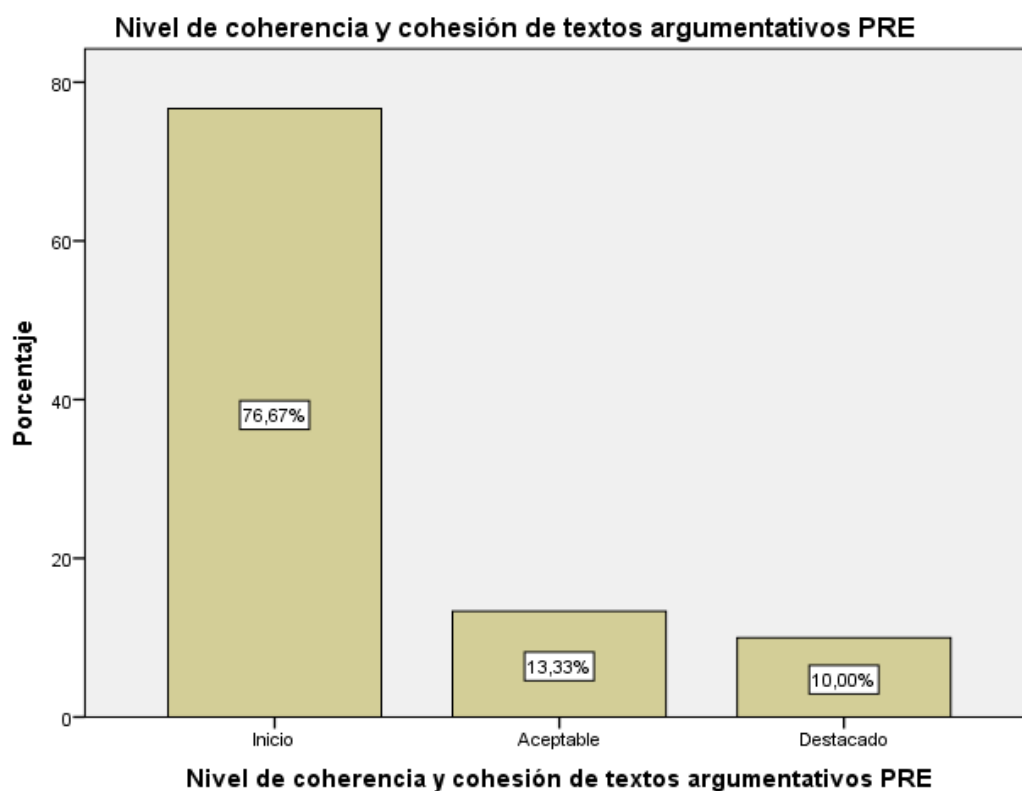


Figura 19. Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo control pre test

En la figura 19, se observa que 23 de los estudiantes evaluados que representan el 76.67% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 4 de los estudiantes que representan el 13.33% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 3 de ellos que representan el 10.00% se ubican en el nivel destacado en

lo relacionado con la coherencia y cohesión del grupo controlpre test.

Tabla 17
Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo control post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Inicio	21	70.0	70.0	70.0
Aceptable	3	10.0	10.0	80.0
Destacado	6	20.0	20.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

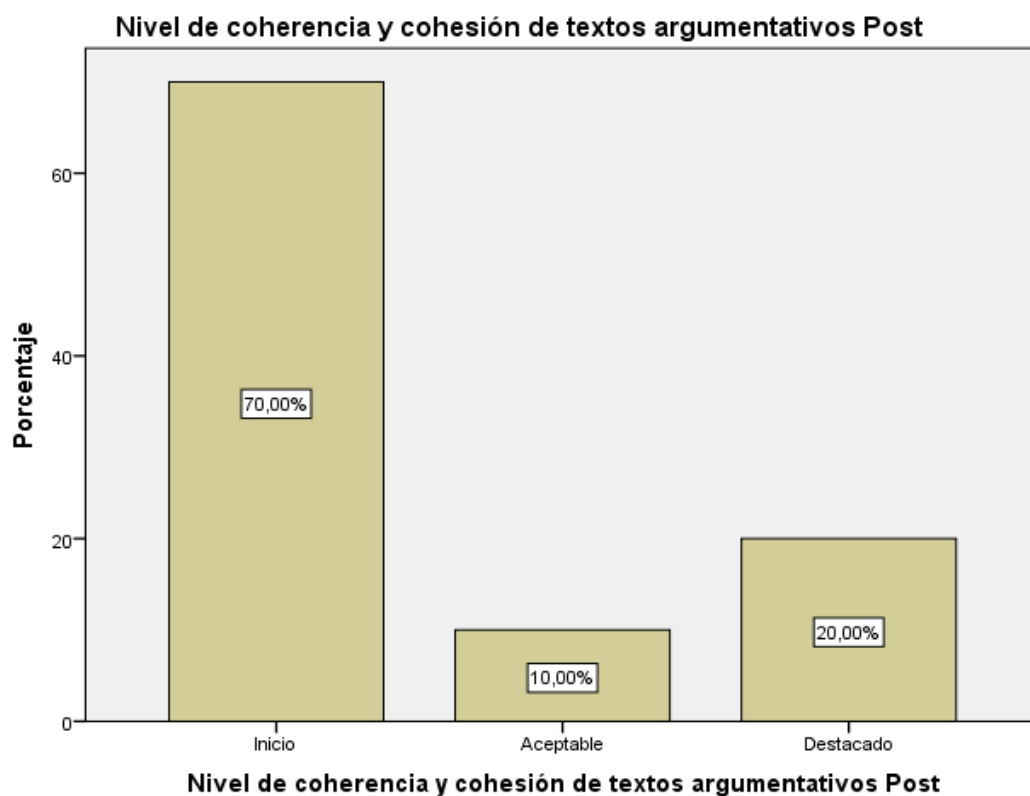


Figura 20. Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo control post test

En la figura 20, se observa que 21 de los estudiantes evaluados que representan el 70.00% se ubican en el nivel inicio, asimismo, 6 de los estudiantes que representan el 20.00% se sitúan en el nivel destacado, mientras que solo 3 de los alumnos que representan el 10.00% se ubican en el nivel aceptable en lo

relacionado con la coherencia y cohesión del grupo control post test.

Resultados descriptivos del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos pre test y post test grupo experimental agrupados por categorías

Tabla 18
Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo experimental pre test

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	29	76.3	76.3	76.3
	Aceptable	3	7.9	7.9	84.2
	Destacado	6	15.8	15.8	100.0
Total		38	100.0	100.0	

Nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos Pre test (agrupado)

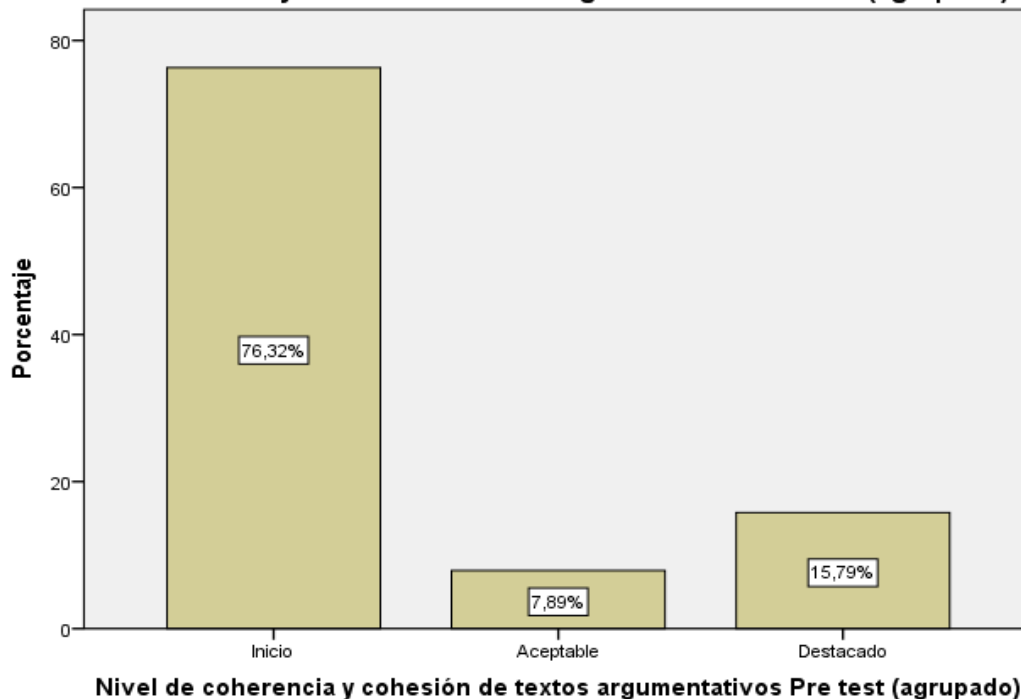


Figura 21. Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo experimental pre test

En la figura 21, se observa que 29 de los estudiantes evaluados que

representan el 76.32% se ubican en el nivel inicio, de igual manera, 6 de los estudiantes que representan el 15.79% se sitúan en el nivel destacado, mientras que solo 3 que representan el 7.89% se ubican en el nivel aceptable en lo relacionado con la coherencia y cohesión del grupo experimental pre test.

Tabla 19

Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos grupo experimental post test

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Inicio	4	10.5	10.5	10.5
Válido Aceptable	11	28.9	28.9	39.5
Válido Destacado	23	60.5	60.5	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos Post test (agrupado)

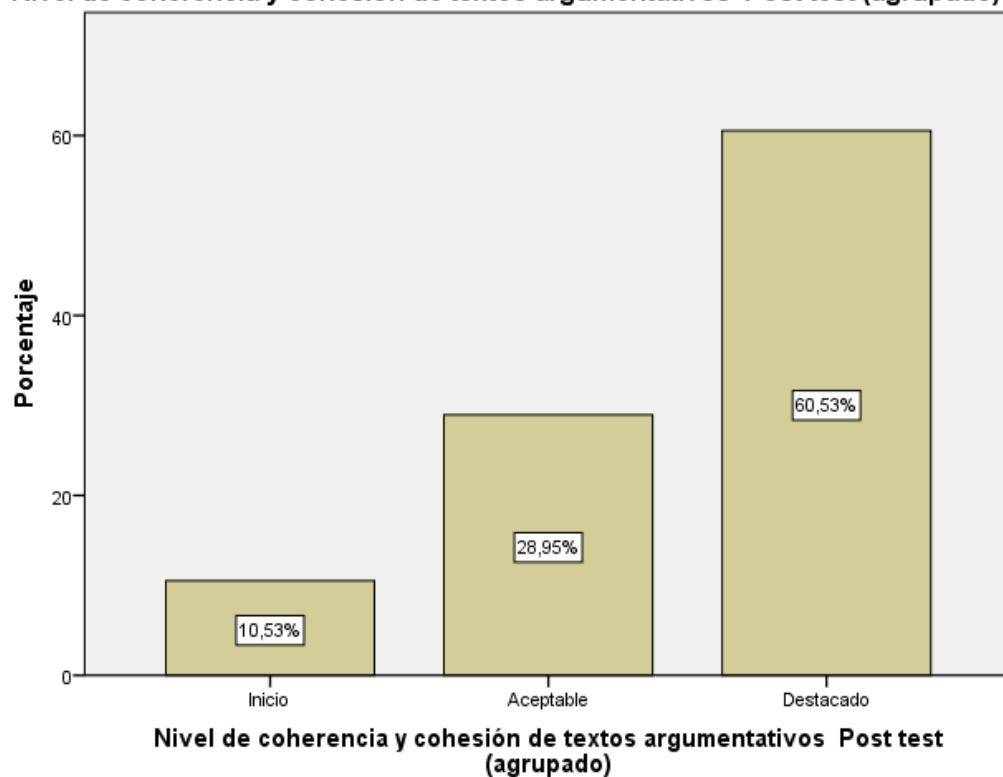


Figura 22. Análisis descriptivo del nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos grupo experimental post test

En la figura 22, se observa que 23 de los estudiantes evaluados que representan el 60.53% se ubican en el nivel destacado, de igual manera, 11 de los estudiantes que representan el 28.95% se sitúan en el nivel aceptable, mientras que solo 4 de los alumnos que representan el 10.53% se ubican en el nivel inicio en lo relacionado con la coherencia y cohesión del grupo experimental post test.

Resultados del análisis de normalidad

Para realizar la prueba de hipótesis, se tuvieron que establecer los supuestos de normalidad de los datos, para ello se utilizó el estadístico Shapiro-Willk debido a que la muestra de grupo experimental fue de 38 y el control 30.

Tabla 20

Análisis de la normalidad del grupo experimental y control

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	p
Experimental	Total_pre	,738	38	,000
	Total_post	,667	38	,000
	Macroestructura_Pre	,934	38	,027
	Superestructura_Pre	,563	38	,000
	Microestructura_Pre	,919	38	,009
	Macroestructura_Post	,715	38	,000
	Superestructura_Post	,674	38	,000
	Microestructura_Post	,406	38	,000
Control	Total_pre	,780	30	,000
	Total_pos	,775	30	,000
	Macroestructura_Pre	,865	30	,001
	Superestructura_Pre	,556	30	,000
	Microestructura_Pre	,903	30	,010
	Macroestructura_Post	,840	30	,000
	Superestructura_Post	,607	30	,000
	Microestructura_Post	,896	30	,007

De los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk de la tabla 20, se aprecia que el valor p de significancia estadística de todas las dimensiones de las variables de estudio tanto del grupo experimental como la del grupo control es menor a 0.05. Es decir, los datos no se aproximan a una distribución normal. Por tanto, para el contraste de hipótesis, se utilizará la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Prueba de la hipótesis general

Tabla 21

Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos entre el pre test y post test

Grupo		N	Media	Desviación estándar	z	p
Experimental	Total_pre	38	7.47	6.98	-5,309	0.000
	Total_post	38	19.47	5.53		
Control	Total_pre	30	7.76	6.80	-1,809	0.070
	Total_post	30	9.03	7.43		

En la tabla 21, al realizar el análisis de la diferencia entre el Pre y Post test del grupo experimental a nivel general, realizado a través de la prueba de Wilcoxon, indica que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$). Por tanto, este resultado permite rechazar la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que los estudiantes del primer año de educación superior que participaron del programa de intervención de uso de conectores discursivos lograron mejores resultados en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos que los estudiantes no expuestos al programa.

Prueba de la hipótesis específica 1

Tabla 22

Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura entre el pre test y post test

Grupo		N	Media	Desviación estándar	z	p
Experimental	Macroestructura_Pre	38	2.34	1.38	-5,132	0.000
	Macroestructura_Post	38	4.40	0.86		
Control	Macroestructura_Pre	30	2.46	1.136	-1,026	0.305
	Macroestructura_Post	30	2.66	1.093		

En la tabla 22, al realizar el análisis de la diferencia entre el Pre y Post test del grupo experimental del nivel de la *macroestructura* realizado a través de la Prueba de Wilcoxon, indica que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$). Por tanto, este resultado permite rechazar la hipótesis nula.

Por consiguiente, se puede afirmar que los estudiantes expuestos al programa de intervención lograron mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel microestructural que los estudiantes expuestos al programa.

Prueba de la hipótesis específica 2

Tabla 23

Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel la superestructura entre el pre test y post test

Grupo		N	Media	Desviación estándar	z	p
Experimental	Superestructura_Pre	38	2.79	4.57	-4.92	0.000
	Superestructura_Post	38	9.50	3.75		
Control	Superestructura_Pre	30	2.93	4.72	-1,84	0.066
	Superestructura_Post	30	3.33	5.21		

En la tabla 23, al realizar el análisis de la diferencia entre el Pre y Post test del grupo experimental del nivel de la *superestructura* realizado a través de la Prueba de Wilcoxon, indica que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$). Por tanto, este resultado permite rechazar la hipótesis nula.

Por lo tanto, se concluye que los estudiantes expuestos al programa de intervención lograron mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel superestructural que los estudiantes no expuestos al programa.

Prueba de la hipótesis específica 3

Tabla 24

Análisis de comparación con la prueba de Wilcoxon de la variable uso de conectores discursivos en la cohesión de los textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura entre el pre test y post test

Grupo		N	Media	Desviación estándar	z	p
Experimental	Microestructura_Pre	38	2.63	1.94	-5,107	0.000
	Microestructura_Post	38	5.58	1.15		
Control	Microestructura_Pre	30	2.83	1.98	-1,511	0.131
	Microestructura_Post	30	3.10	2.06		

En la Tabla 24, al realizar el análisis de la diferencia entre el Pre y Post test del grupo experimental del nivel de la *microestructura* realizado a través de la Prueba de Wilcoxon, indica que existe diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$). Por tanto, este resultado permite rechazar la hipótesis nula.

Por consiguiente, se puede afirmar que los estudiantes expuestos al programa de intervención lograron mejores resultados en la cohesión de textos argumentativos escritos en el nivel microestructural que los alumnos no expuestos al programa.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo rector: determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador, para ello el mencionado programa fue diseñado y configurado en función de 13 sesiones, las cuales se desarrollaron dentro del marco epistemológico del enfoque pragmalingüístico y la alfabetización académica de la escritura, las cuales la asumen como un proceso comunicativo, pragmático, cognitivo y estratégico.

Como directriz metodológica se utilizó el diseño cuasi experimental: con un grupo experimental y un grupo control, donde la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes para el grupo control y 38 para el experimental. Asimismo el recojo de la información de la muestra utilizó como instrumento una prueba de rendimiento, cuya confiabilidad y validez estuvieron determinadas por el coeficiente de Alfa de Cronbach y el juicio de expertos.

En el desarrollo de esta investigación se han ido dando cumplimiento a los objetivos planteados, de tal manera que en un principio se determinaron los

grupos de trabajo, relativamente homogéneos. Luego, se utilizó una prueba de rendimiento con el objeto de identificar la capacidad de los estudiantes para redactar textos argumentativos con coherencia y cohesión; posteriormente se procedió a la aplicación del post-test. A partir de los resultados obtenidos en estas evaluaciones, se determinó que existen diferencias significativas entre los estudiantes del grupo experimental respecto a los estudiantes del grupo control.

En relación con la hipótesis general: los alumnos del primer año de educación superior que participan del programa de intervención de uso de conectores discursivos lograrán mejores resultados en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos que alumnos que no participan de dicho programa. Los resultados obtenidos en la tabla 18 y 19 indican que la aplicación del programa de intervención de uso de conectores discursivos mejora significativamente la coherencia y cohesión en los textos escritos argumentativos producidos por los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador.

Los resultados obtenidos comparten la misma perspectiva seguida por Araya y Roig (2014), donde se enfatiza la dimensión estratégica de la producción de textos y se señala que las carencias de estrategias y habilidades textuales limitan sustantivamente la construcción de textos argumentativos, por tanto se torna necesario acopiar y utilizar diversas estrategias discursivas en la construcción de los textos cualquiera sea su naturaleza.

Desde esta perspectiva los resultados permiten ratificar el enfoque pragmlingüístico de la producción de textos, el cual sostiene que la escritura es

un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, cognitivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Puesto que la escritura es heredera tanto de un contexto de comprensión como de un contexto de producción, se es un buen escritor en la medida que se sea un buen lector.

Asimismo, en coincidencia con lo encontrado en Errázuriz (2014) podemos afirmar que el uso adecuado de los conectores o enlaces textuales contribuye a mejorar los niveles de coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos, así como también de los procesos de estructuración de argumentos en sus diferentes planos: sintáctico, semántico y pragmático.

Respecto a la primera hipótesis específica: los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura que los alumnos no expuestos al programa, los resultados obtenidos en la figura 16 indican que el programa ha tenido los efectos esperados ya que se observa en el nivel inicio, un descenso de 48% entre la macroestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, los datos obtenidos muestran en el nivel aceptable, un descenso del 2%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 50%.

Los hallazgos obtenidos sintonizan con la investigación de Hernández (2006), la cual concluyó que las características textuales de los textos argumentativos producidos por los estudiantes se modifican producto del manejo de la coherencia global de los mismos, donde el uso de conectores cumple un papel preponderante en la conexión de frases, lo cual posibilita a que estas sean

apreciadas como una unidad semántica global que operan, concretamente en el nivel de la macroestructura textual según los postulados de Van Dijk.

Asimismo, al comparar nuestros resultados con los obtenidos por Alonso (2019) podemos sostener que ambos apuntan a validar la importancia del uso de los conectores discursivos en la organización y la jerarquización de ideas y en el mantenimiento de la progresión temática, las cuales son operaciones semánticas que se realizan en el nivel de la macroestructura textual. Por lo tanto, la utilización de los conectores puede ser usada como una estrategia metodológica que contribuya a mejorar los procesos semánticos globales de la escritura.

Respecto a la segunda hipótesis específica: Los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel de la superestructura que los alumnos no expuestos al programa, los resultados obtenidos en la figura 17 indican que el programa ha tenido los efectos esperados donde se observa en el nivel inicio, un descenso de 65% entre la superestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable, un incremento del 18%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 48%.

Estos resultados están en la misma línea de Rodríguez (2011), quien realizó una investigación en donde se concluyó que las estrategias de esquematización facilitan la redacción de textos argumentativos, debido a que el conocimiento del nivel de la superestructura textual permite la aplicación de estrategias discursivas que configuran los bloques textuales de un discurso argumentativo. Esto quiere

decir que cuando un autor se encuentra una tarea de escritura, no solo debe generar y jerarquizar semánticamente ideas, también es necesario que las organice en secuencias argumentativas vinculadas con aspectos contextuales y retóricos del discurso escrito (tipos de argumento) propios del nivel superestructural.

Asimismo, podemos destacar que los hallazgos relacionados con la segunda hipótesis son compatibles con los de Mosquera (2017) quien corroboró que el uso de los conectores se relaciona con la construcción de secuencias argumentativas donde los argumentos son elaborados en función a sus posibles destinatarios. Por tanto, en el nivel superestructural los conectores operan señalando la orientación argumentativa de los argumentos, los cuales están subordinados a la intención comunicativa del discurso.

Por otro lado, la información generada a partir de la aplicación de nuestra propuesta de intervención se relacionan, también con el programa que planteó Rodríguez (2017) donde consideró a los conectores discursivos como piezas lingüísticas que influyen significativamente en la superestructura de los textos argumentativos. Básicamente, en la forma de las oraciones y en su orden textual que en esta investigación han recibido el nombre de superestructura. De ahí que su enseñanza y uso sea importante al momento de diseñar talleres o proyectos de escritura como también en espacios donde se promueva la comprensión lectora.

Respecto a la tercera hipótesis específica: Los alumnos expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la cohesión de textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura que los alumnos no expuestos al programa, los resultados obtenidos en la figura 18 indican que el

programa ha tenido los efectos esperados donde se observa en el nivel inicio, un descenso de 45% entre la microestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable, un descenso del 29%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 74%.

A partir de estos resultados es que podemos precisar que nuestro trabajo, respecto al uso de conectores, ha podido comprobar el valor positivo que cumplen los conectores en la formación del tejido microestructural del texto, el cual se construye a través de las diferentes relaciones lógicas establecidas por los conectores que guían la construcción de las proposiciones propias del nivel microestructural. Esto es similar a lo hallado por Evangelista (2014) quien corroboró que el uso adecuado de mecanismos de cohesión como los conectores, contribuye a la producción de textos cohesionados y, más específicamente, a la elaboración de oraciones breves y lógicas.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación están en la misma línea de Londoño y Ospina (2019), quienes demostraron, a través de un programa de intervención, que el manejo de conectores discursivos influye en la capacidad de producir textos coherentes en el nivel local o microestructural. Es decir, los conectores son un tipo de palabra que actúan como un mecanismo cohesivo que engarzan los segmentos o proposiciones superficiales del texto.

Por tanto, el aporte de esta investigación al corpus teórico de la ciencia estriba en que, anteriormente, la escritura era asumida como un proceso superficial, fragmentado y con altas dosis de empirismo, sin embargo a la luz de

nuestro trabajo realizado podemos postular que la redacción es un proceso altamente complejo que se realiza en diferentes niveles textuales y entraña el dominio tanto de herramientas cognoscitivas, por parte del aspirante a autor, como del cumplimiento de ciertas propiedades (coherencia y cohesión) que deben estar presente en todo tipo de texto, así podemos afirmar mejor que nunca que el texto escrito tiene una naturaleza compleja de base pragmática, textual, retórica, normativa, gramatical, argumentativa y discursiva.

Producto de nuestra investigación ha surgido un nuevo problema-hipótesis digno de ser atendido, puesto que si afirmamos que el texto escrito tiene una naturaleza pragmática, textual, retórica, argumentativa y discursiva, entonces no será acaso lógico pensar que el lector- autor (estudiante) necesite herramientas cognoscitivas relacionadas con el uso del lenguaje (pragmática), la ciencia del texto (lingüística textual), el discurso retórico (retórica), las estrategias discursivas (análisis del discurso) y los modelos argumentativos (argumentación).

Y más aún, que éstas sean enseñadas e incluidas en los sistemas educativos a través de un enfoque los organice y los considere como un conjunto. Pensamos que estos planteamiento pueden ser respondidos, siempre y cuando se considere al texto como eje principal para la elaboración de una teoría modular basada en los más diversos modelos, teorías y enfoques relacionados con la escritura, de la cual podría desprenderse una didáctica de la producción de textos escritos, la cual podría contribuir a dar una respuesta a lo planteado anteriormente.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. En cuanto al objetivo general, se ha evidenciado una mejora en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador, luego de la aplicación del programa de uso de conectores discursivos, pues según la tabla 18, se observa que antes de la aplicación del programa el 15,8% de estudiantes del grupo experimental se ubicaba en el nivel destacado; el 7,9% se situaba en el nivel aceptable y el 76,3% se ubicaba en el nivel de inicio. Asimismo, después de la aplicación del programa, según la tabla 19 el 60.5% de estudiantes del grupo experimental se sitúa en el nivel destacado, el 28.9% se ubica en el nivel aceptable, mientras que el 10.5% se sitúa en el nivel inicio en relación con el nivel de coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos, A partir de la comparación de estos datos, podemos observar un descenso de 65.8% en el nivel inicio, asimismo, se aprecia un descenso de 7.9% en el nivel aceptable, mientras que en el nivel destacado se observa un aumento de 44.7% entre el nivel de coherencia y cohesión del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Por tanto, queda demostrada la efectividad del programa ya que influye en la mejora de la

coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos de los estudiantes expuestos a la intervención.

2. En relación al primer objetivo específico, se ha evidenciado una mejora en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel macroestructural, luego de la aplicación del programa de uso de conectores discursivos dirigido a estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador, ya que según la figura 16 las evidencias nos muestran un descenso en el nivel inicio de 48% entre la macroestructura del pre test y del post test del grupo experimental, respectivamente. Asimismo, se aprecia en nivel aceptable un descenso del 2%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 50%. Por lo tanto, el programa ha tenido los efectos esperados, pues ha mejorado la organización macroestructural (abstracción y generalización) de los textos escritos argumentativos producidos por los estudiantes del grupo experimental.

3. Con respecto al segundo objetivo específico, se ha evidenciado una mejora en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel superestructural, luego de la aplicación del programa de uso de conectores discursivos dirigido a estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador, pues según la figura 17 las evidencias nos muestran un descenso de 65% en el nivel inicio entre la superestructura del pre test y del post test del grupo experimental. Además, se percibe en el nivel aceptable un incremento del 18%, mientras que en el nivel destacado se observa un incremento del 48%. En consecuencia, el programa ha tenido los efectos deseados, ya que ha

contribuido a la mejora de la organización superestructural (organización esquemática) de los textos escritos argumentativos producidos por los estudiantes del grupo experimental.

4. En relación al tercer objetivo específico, se ha evidenciado una mejora en la cohesión de textos argumentativos escritos en el nivel microestructural, luego de la aplicación del programa de uso de conectores discursivos dirigido a estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador, ya que de acuerdo con figura 18 las evidencias muestran en el nivel inicio, un descenso de 45% entre la microestructura del pre test y del post test del grupo experimental. Asimismo, se aprecia también en nivel aceptable un descenso del 29%, mientras que en el nivel destacado se evidencia un incremento del 74%. Por tanto, el programa ha tenido los efectos esperados, ya que ha mejorado la organización microestructural (organización verbal) de los textos escritos argumentativos producidos por los estudiantes del grupo experimental.

CAPITULO VIII

RECOMENDACIONES

1. Organizar desde la Escuela de postgrado, estudios de maestría y doctorado relacionados con la especialidad del docente de comunicación, donde se tenga como objetivo rector el desarrollo de la competencia argumentativa escrita disciplinar a partir de una propuesta que integre el aspecto epistemológico (alfabetización académica), metodológico y discursivo (enfoque pragmalingüístico) de la lectura y la escritura dentro del ámbito académico y de la producción de textos científicos.
2. Capacitar a los docentes universitarios que dirigen las asignaturas de comprensión y producción de textos en temas y propuestas que integren la enseñanza de la escritura y la alfabetización académica. Para que de este modo sus estudiantes puedan participar competentemente en la prácticas de escritura de las diferentes disciplinas y de las comunidades científicas.
3. Difundir la presente investigación a fin de proveer en los futuros investigadores nuevos elementos de juicio en torno a la lectura y la escritura, con la finalidad de que estos propongan nuevas estrategias

metodológicas en torno a la práctica y el valor epistémico de la escritura, que enfatizan el manejo de estrategias discursivas, pragmáticas y semánticas para la producción de textos científicos coherentes y cohesionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Liege: Mardaga.
- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. 25, 9-22.
- Alcaraz, E, y Martínez, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado, N. P. (2019). *Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo* (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Perú. Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/3917>
- Alonso, P. J. (2019). *Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/151342>
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1992). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Araneda, C., y Pedraja, L. (2017). Aseguramiento de la calidad y la investigación en las universidades. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 25(4), 564-565. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052017000400564
- Araya, J., y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 167-181.

- Arias, J., Villasís, M. Á., y Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Bassols, M. y Torrent A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. España: Octaedro.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bernárdez, E. (1990). Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. *Actas de las primeras jornadas de lengua inglesa y norteamericana*, 107-119. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Bernardez3/publication/28208624_Las_macroestructuras_textuales_como_objeto_del_estudio_linguistico/links/553df4c60cf2fbfe509b796d/Las-macroestructuras-textuales-como-objeto-del-estudio-lingueistico.pdf
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E., y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM*, 24(2), 27-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf>
- Bañales, G., Vega, N. A., Araujo, N., Reyna, A., y Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300009&script=sci_arttext&tlng=en
- Blachoff. E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia

de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 167, 10-39. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S5A1ES.pdf

Bolívar, A., y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Revista Escenarios*, 10, 2, 92-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>

Caamaño, A. (2011). La nueva tematización en el desarrollo textual en las investigaciones de Teun A. Van Dijk, János Petöfi y MAK Halliday. *Revista Fuentes Humanísticas*, 23(43), 131-144. Recuperado de <http://revistastmp.azc.uam.mx/fuenteshumanisticas/index.php/rfh/article/view/161>

López, J. C. (2010). Discurso, argumentación y educación. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar*, (11), 27-37. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/revcienciasbas/index.php/revcienciasbas/article/view/147/149>

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 49, 3-19.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 11, 1, 17-36.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (2007). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2008). *Taller de textos, leer, escribir y comentar en el aula*.

Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en ELE. *Revista Marcoele Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1999*, 9, 47-66. [En línea]. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas, Y. (2005). *Alfabetización científica: comprensión, producción y difusión de textos especializados con estudiantes de Comunicación Social* presentada en IV Congreso Venezolano de Investigadores de la Comunicación. Recuperado de <http://www.congresoivecom.org/index.php/invecom2013/INVECOM2013/paper/viewFile/387/328>
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18, 57, 355-382.
- Carrillo, E. M. (2015). *Efectos de un programa de enseñanza sobre circuitos eléctricos en la capacidad de experimentación de los estudiantes del quinto de secundaria I.E. n° 5179. Puente Piedra. Lima* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Corral, C. (2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ele. *Revista Marcoele Didáctica del español como lengua extranjera. V Encuentro brasileño de profesores de*

español, 9, 1-24. Recuperado de http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/corral_marcadores.pdf

De Beaugrande, R. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Recuperado de [http://00de689.netsolhost.com/introduction_to_text_linguistics.htm#Basic notions](http://00de689.netsolhost.com/introduction_to_text_linguistics.htm#Basic%20notions)

Dijk, T.A. (1997). *La Ciencia del Texto*, Madrid: Paidós.

Dijk, T.A. (2005). *Estructura y funciones del discurso*, Madrid: Siglo XXI.

Domínguez, M. (2010). Los marcadores del discurso y los tipos textuales, en Loureda, O. & Acín, E. (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, (pp. 359-403). Madrid: Arco Libros.

Domínguez, N. (2010). Argumentar, Contraargumentar, Concluir: Los conectores. *Revista Marcoele Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 2006,10*, 51-68. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.dominguez.pdf

Drago, C. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Recuperado de http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20170830/asocfile/20170830100642/manual_evaluacion.pdf

Eemeren, F. Gootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Errásuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (30), 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6354614>

Escandell, M. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel S.A.

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de

jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103-111.

Evangelista, D. (2014). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Lengua y Sociedad*, 14(14), 6.

Franco, A. (2004). El discurso periodístico a través de la lingüística textual. *Opción*, 20(43), 77-100. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31004305.pdf>

Feruchi, G. Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Grao

Fuentes, C. (1998). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Revista Cuadernos AISPI*, 2, 15-36. Recuperado de <http://www.aispi.it/magazine/issues/2-slash-2013-nuevas->

tendencias-en-la-linguistica-del-discurso/articulos/la-gramatica-discursiva-niveles-unidades-y-planos-de-analisis.pdf

- Fuentes, I., y Farlora, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100579
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>
- García, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Signos*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832005000200002&script=sci_arttext
- Gatti, C. y Wiese, J. (2010). *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Lima: Universidad del Pacífico.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Giménez, G., Stancato, C., y Colafigli, L. (2016). Textos, discursos y enseñanza de la lengua: un manual introductorio para estudiantes del Profesorado en Lengua y Literatura. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1178>
- Gili, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- González, B. Y., y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/interaccion/article/view/2325>

- Gutiérrez, S. (2002): *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco libros.
- Gutiérrez et al. (2005). *Introducción a la lengua española*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Gutiérrez et al. (2013). *Manual del curso básico de lengua española*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- González, H. (2016). Propuesta de lectura desde la lingüística textual. *Pueblo Continente*, 21(1), 125-129. Recuperado de <http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/view/519>
- Hernández, N. (2006). *Características de los textos argumentativos escritos en estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Quindío*. Tesis de maestría en Educación. Universidad de Manizales, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5 ed.). Quinta Edición McGraw Hill. *Ultra, México*, 158-209.
- Hernández, R. (2014): *¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe*. Lima: IEP.
- Huamán, M. M., & Noa, J. (2019). *Nivel de redacción de textos argumentativos en estudiantes ingresantes y egresantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Escuela Profesional de Educación Secundaria-UNSAAC-2018* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Recuperado de <http://200.48.82.27/handle/UNSAAC/4591>
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>

- Hurtado, M. J. y García, R. (2007). Lingüística de texto (superestructuras). *Sincronía*, (1), 1. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/garciaspring07.htm>
- Internacional Test Commission. (2010). Guidelines for translating and adapting tests. Recuperado de [http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/ITC%20guidelines.pdf/\\$file/ITC%20guidelines.pdf](http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/ITC%20guidelines.pdf/$file/ITC%20guidelines.pdf)
- IPEBA (2013): *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Escritura*. Ministerio de Educación del Perú Lima.
- Lo Cascio, V. (2007). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructura*. Madrid: alianza Editorial.
- Londoño, D. A., y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Revista Trilogía*, 10(18), 183-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6303611>
- López, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 78-99. Recuperado de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/657>
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso, en Bosque, I. & Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.
- Martín Zorraquino, M.A. (2008), Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En M. Martín Zorraquino y E. Montolío (Coords). *Los marcadores del discurso, Teoría y*

análisis (pp. 19-53). Madrid: Arco Libros.

Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali, Colombia: CATEDRA UNESCO MECEAL.

Martínez, J. (2005). Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria. En J. Moya (Ed.). *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Comunicación presentada en Actas de las X jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 305-328). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Martínez, R. (2011). *Conectores textuales: argumentativos. Guía y actividades didácticas para su uso eficaz en ELE*. España: Octaedro.

MCR (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español.

Matéus, G. E. (2007). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión: revisión de conceptos. *Revista Folios*, (26), 39-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941356004.pdf>

Medina, I. I., y Arnao, M. O. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180007.pdf>

Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y*

producción. Desarrollo del lenguaje y la comunicación, 6.
Caracas: IESALC UNESCO.

MINEDU. (2007). *Guía para el desarrollo de capacidades comunicativas.*
Lima: MINEDU.

Miranda, D. (2011). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1.* Recuperado de <http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Articulo-ABP-Diana-Miranda.pdf>

Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación, 22(2), 138-153.* Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11929/13367>

Mosquera, V. H. (2017). *Secuencia didáctica para la enseñanza de los niveles de análisis y producción de textos a partir del uso de los conectores lógicos* (Tesis de maestría). Universidad del Cauca, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/296>

Muñoz, M. C. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario/Comparison of the structural levels in the academic writing of the university text. *Revista EDUSER/EDUSER Journal, 6(1), 22-34.* Recuperado de <http://181.224.246.204/index.php/EDUSER/article/view/1789>

Nogueira, A. (2009). Introducción de los marcadores del discurso en los manuales B2 usados en Brasil. *Revista Marcoeles Didáctica del español como lengua extranjera, 10,* 1-26. Recuperado de

http://marcoele.com/descargas/10/nogueira_marcadores.pdf

- Oviedo, H.C., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2009). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pardo, N. G. (1992). Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos. *Forma y Función*, (6), 9-23. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16906>
- Pérez, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación XXI*, 4, 43-76. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1922/b151417_2x.pdf?sequence=1
- Pons, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Portolés, J. (2007). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (2015). Marcadores del discurso.. En J. Gutiérrez (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica Vol. 1* (pp. 689-699). New York: Routledge.
- Ramos, H., y Zubia, E. (2012). La aplicación del ABP para la producción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad

Nacional del Altiplano. *YACHAYÑINCHIQ Revista de Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria.*
Recuperado de
<http://web.unap.edu.pe/educacion/epes/2013/web/wp-content/uploads/2013/05/REVISTA-EPES1.pdf>

Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de
<http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Articulo-El-problema-de-comprension-y-produccion-textos-en-el-Peru-Moises%20Ramos-v.pdf>

Renkema, S. (2004). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. México: Gedisa.

Rodríguez, M. E. (2017). *Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Recuperado de
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1698>

Rodríguez, S. (2011). *La producción escrita en el contexto de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: Una propuesta desde el enfoque comunicativo*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Recuperado de
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0542.pdf

Rodríguez, S. (2015). Fundamentos teórico-metodológicos para la descripción microestructural contrastiva inglés-español de un corpus de sitios web corporativos sobre automoción. *Moenia*, 21,

187-210. Recuperado de <https://helvia.uco.es/handle/10396/16007>

- Sacandell, M. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en clase de ELE. *Revista Marcoele. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 8, 1-41. Recuperado de http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Sánchez-Nizama, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos* (Tesis de postgrado). Universidad de Piura, Perú. Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2272>
- Serafini, M. (2005). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, S. (2008). Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria. En M. García (Comp.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 63-104). : Venezuela: Universidad de Los Andes.
- SERCE (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- SIR Iber (2020). *Ranking iberoamericano de instituciones de educación superior*. Recuperado de https://www.scimagoir.com/pdfs/SIR_Iber_2020.pdf
- Terrones Juárez, S. (2015). La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales escolares de la educación secundaria en Perú. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/16473>
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la

universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 95-124. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100095&script=sci_arttext

Toulmin, S., Rieken, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. New York: Mcmillam Publishing Company.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

UMC (2019). *Resultados de la Evaluación Muestral 2018*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

UMC (2005). *Resultados de la Evaluación Nacional 2004*. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_20.pdf

Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Revista Literatura y Lingüística*, 16, 281-295. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112005000100016

Yule, G. (2008). *El lenguaje*. Madrid. Akal.

ANEXOS

ANEXO 1: PROGRAMA DE USO DE CONECTORES DISCURSIVOS

1. DENOMINACIÓN:

Efectos del programa “Conectando Argumentos” basado en el uso de conectores discursivos para la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos.

2. DATOS GENERALES:

2.1 Investigador responsable	: Einsthen Leonardo Espinoza Salazar
2.2 Ciclo	: II
2.4 Carrera	: Psicología
2.3 Institución	: Universidad del distrito de Villa El Salvador.
2.4 Fecha de inicio	: 28 de mayo de 2018
2.5 Fecha de término	: 2 de julio de 2018

3. FUNDAMENTACION TEÓRICA

La producción de textos argumentativos escritos es una capacidad a lograr por parte de todos los estudiantes de nivel superior, puesto que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa y el logro de otras capacidades fundamentales de la educación superior (pensamiento complejo, crítico, reflexivo y autónomo). Asimismo, ayudan a conseguir el éxito académico en las diferentes disciplinas universitarias y contribuyen a la producción de conocimientos científicos.

Sin embargo, en nuestro país, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior, evidencian problemas en la redacción de textos argumentativos, específicamente, en la organización de sus contenidos y en la ortografía de los mismos. Situación que complica la inserción de los estudiantes a la comunidad académica, así como la construcción y reproducción de su propio conocimiento. Todo esto, aunado a otros factores, ha llevado al estado de crisis de la producción científica de las universidades peruanas.

Ante tal situación, considero pertinente, proponer el programa “Argumentando en nuestra carrera” cuya finalidad es lograr que los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador, produzcan textos argumentativos escritos que presenten coherencia y cohesión en su estructura. Este programa se basa en el uso de conectores discursivos, a través de talleres de aprendizaje de escritura, todo desde un enfoque pragmalingüístico (análisis del discurso y pragmática) de la escritura y de la alfabetización académica de la escritura.

4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA:

4.1 OBJETIVO GENERAL

- Mejorar la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos a través de la enseñanza del uso de conectores discursivos, desde un enfoque pragmalingüístico y de la alfabetización académica de la escritura.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mejorar la coherencia de los textos argumentativos escritos a través de la enseñanza de la estructura argumentativa, tipos de argumentos y aspectos pragmáticos de la argumentación.
- Mejorar la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel macroestructural a través de la enseñanza de estrategias de escritura basadas en el uso de conectores discursivos.
- Mejorar la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel superestructural a través de la enseñanza de estrategias de escritura basadas en el uso de conectores discursivos.
- Mejorar la cohesión de los textos argumentativos escritos en el nivel microestructural a través de la enseñanza de estrategias de escritura basadas en el uso de conectores discursivos.

5. CONTENIDOS

- Estructura y aspectos pragmáticos del texto argumentativo.
- Tipos de argumento, funciones argumentativas, fuerza y escala argumentativa.
- Marcadores del discurso.
- Conectores aditivos.
- Conectores consecutivos.
- Conectores contraargumentativos.
- Temas de la carrera de Psicología.

6. METODOLOGÍA

Se utilizará una metodología activa y participativa que promueva la interacción de los estudiantes con el docente responsable, asimismo a

través del enfoque pragmalingüístico, se atenderá las necesidades comunicativas (aspectos pragmáticos del texto argumentativo, estructura textual y funciones argumentativas) y cognitivas (procesos, estrategias de textualización) de los estudiantes a través del uso de textos argumentativos relacionados con la carrera de Psicología, los cuales les servirán de insumo para la elaboración de sus propios textos argumentativos (alfabetización académica). Las siguientes son algunas estrategias a utilizar:

- La negociación de las tareas de escritura
- Socialización de la escritura
- Los borradores
- El coautorado
- La conmutación de conectores
- El subrayado
- La síntesis de clase
- Generación de inferencias
- El debate a partir de la lectura de textos académicos disciplinares
- Reconocimiento de las escalas argumentativas

a) Duración y frecuencia de la intervención: El programa se desarrollará en un período de dos meses y una semana, a través de 3 o 2 sesiones efectivas por semana (dos horas y media por sesión), haciendo un total de 13 sesiones.

b) Ambiente y materiales:

- Aula de clase para 40 estudiantes.
- Textos de psicología, revistas de psicología, libros de psicología, cuadernos para la escritura, etc.
- Cartulinas, plumones, papelotes, fotocopias, lapiceros, cinta adhesiva, etc.
- Proyector multimedia, computadora, videos y equipo de sonido.

7. EVALUACIÓN

La evaluación estará centrada al proceso y al producto final de textos argumentativos escritos, a través de la observación y aplicación de fichas de evaluación.

8. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fases	Objetivos	Acciones	Actividades
Planificación	Planificar las acciones en el aula para la aplicación del programa de uso de conectores discursivos, para la mejora del nivel de coherencia y cohesión de los de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de educación superior.	Diseño del plan de acción general del programa de uso de conectores discursivos.	Elaboración y planificación de las estrategias metodológicas para la enseñanza del uso de conectores discursivos, basados en el enfoque pragmalingüístico de la escritura.
	Identificar el nivel de coherencia y cohesión de los de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de educación superior.	Diseño y aplicación de los instrumentos de diagnóstico del nivel de coherencia y cohesión de los de textos argumentativos escritos.	Aplicación de prueba de pre-test.
Ejecución	Ejecutar el programa de uso de conectores discursivos a los estudiantes del primer año de educación superior, para mejorar el nivel de coherencia y cohesión de sus de textos argumentativos escritos. Y aplicar las pruebas de pre-test y post-test.	Desarrollo de talleres de aprendizaje de la escritura basados en el uso de conectores discursivos.	Aplicación de estrategias metodológicas para la enseñanza del uso de conectores discursivos, basados en el enfoque pragmalingüístico de la escritura y la alfabetización académica.
		Verificación de los resultados y cambios en el nivel de coherencia y cohesión de los de textos argumentativos escritos.	Uso de instrumentos de evaluación sobre el proceso de aprendizaje del uso de conectores discursivos. Aplicación de la prueba de post-test.
Evaluación	Medir el nivel de progreso de la de coherencia y cohesión de los de textos argumentativos escritos, al finalizar la aplicación del programa de uso de conectores discursivos, mediante la prueba de post-test.	Sistematización de todos los procesos del desarrollo de la investigación.	Evaluación de los resultados. Conclusiones y sugerencias. Redacción del informe final.

9. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	E	F	M	A	M	J	J	A	RESPONSABLE
Planificación y validación de instrumentos.	X	X	X	X	X				Einsthen L. Espinoza Salazar
Ejecución del programa de uso de conectores discursivos.					X	X	X		"
Evaluación de los resultados								X	"
Conclusiones y sugerencias								X	"

10. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Capacidades	Estrategia Metodológica	Recursos	Evaluación	Sesión	Temporalización
Redacta un texto argumentativo escrito relacionado con su carrera, en función de los ítems de la prueba.	Prueba de producción de textos argumentativos escrito.	Hoja de evaluación 1 copia para cada estudiante. Lapiceros.	Evaluación de Pre-test Lista de cotejo	1	29 de mayo
Reconoce la estructura del texto argumentativo. Identifica las partes de una secuencia argumentativa Localiza las partes del texto argumentativo en un texto escrito relacionado con su carrera.	Problematización Exposición Negociación de las tareas de escritura Socialización de la escritura El subrayado	Diapositivas Pizarra Plumones Textos argumentativos de psicología. Hojas y lapiceros.	Esquema de la estructura de un texto argumentativo	2	31 de mayo
Reconoce al texto argumentativo escrito como un acto de habla. Identifica los elementos pragmáticos del texto argumentativo escrito en un	Problematización Exposición Socialización de la escritura Negociación de las tareas de escritura El debate La síntesis de clase	Diapositivas Pizarra Plumones Textos argumentativos de psicología. Pizarra. Hojas rayadas	Ficha de los aspectos pragmáticos del texto argumentativo	3	2 de junio

texto relacionado con su carrera.	El coautorado				
<p>Identifica y valora la importancia de la función, escala y fuerza argumentativas en la redacción de un texto argumentativo escrito relacionado con su carrera.</p> <p>Redacta diferentes tipos de argumentos relacionados con su carrera.</p>	<p>Problematización Exposición Negociación de las tareas de escritura Socialización de la escritura Los borradores El coautorado El subrayado</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Textos argumentativos de psicología. Hojas rayadas. Papelógrafos.</p>	<p>Ficha de textualización de argumentos coorientados y antiorientados.</p>	4	5 de junio
<p>Internaliza el concepto de Marcador del discurso dentro de una perspectiva pragmática.</p> <p>Identifica la presencia de los diversos tipos de Marcadores del discurso en un texto argumentativo escrito relacionado con su carrera.</p> <p>Redacta un texto argumentativo relacionado con su carrera usando los diferentes tipos de Marcadores.</p>	<p>Debate Exposición Negociación de las tareas de escritura Los borradores Generación de inferencias La síntesis de clase El subrayado</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Textos argumentativos de psicología. Hojas Lapiceros</p>	<p>Ficha de autoevaluación de la composición escrita</p>	5	7 de junio
<p>Comprende el concepto de conectores discursivos y sus diferentes tipos. Y la función que cumplen en la generación de inferencias.</p> <p>Identifica la presencia de los conectores discursivos en un texto argumentativo escrito relacionado con su carrera.</p>	<p>Problematización Exposición Negociación de las tareas de escritura El coautorado El subrayado Los borradores Socialización de la escritura Generación y selección de</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Papelógrafo Textos argumentativos de psicología. Hojas Lapiceros</p>	<p>Lista de cotejo de la estructura textual</p>	6	9 de junio

Redacta un texto argumentativo relacionado con su carrera usando los diferentes conectores discursivos.	argumentos				
<p>Comprende el concepto de conectores aditivos y su relación con la orientación argumentativa.</p> <p>Discrimina los diferentes tipos de conectores aditivos en función de su escala argumentativa.</p> <p>Reconoce el uso adecuado de los conectores aditivos vinculados a enunciados con igual escala argumentativa.</p> <p>Corrige usos inadecuados de los conectores aditivos en textos relacionados con su carrera.</p>	<p>Problematización</p> <p>Exposición</p> <p>Socialización de la escritura</p> <p>Los borradores</p> <p>El subrayado</p> <p>Generación de inferencias</p> <p>Conmutación de argumentos</p> <p>Reconocimiento de las escalas argumentativas</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Ficha de consulta de conectores.</p> <p>Hojas rayadas.</p> <p>Textos argumentativos de psicología.</p> <p>Lapiceros.</p>	Ficha de corrección de conectores aditivos	7	12 de junio
<p>Reconoce el uso adecuado de los conectores aditivos vinculados a enunciados con diferente escala argumentativa.</p> <p>Redacta argumentos relacionados con su carrera utilizando los diferentes conectores aditivos.</p>	<p>Debate</p> <p>Exposición</p> <p>Negociación de las tareas de escritura</p> <p>Socialización de la escritura</p> <p>Los borradores</p> <p>El coautorado</p> <p>Generación de inferencias</p> <p>Conmutación de argumentos</p> <p>Reconocimiento de las escalas argumentativas</p> <p>La síntesis de clase</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Ficha de consulta de conectores.</p> <p>Textos argumentativos de psicología.</p> <p>Papelógrafos.</p>	Ficha de textualización de argumentos con conectores aditivos	8	14 de junio

<p>Comprende el concepto de conectores consecutivos y su relación con la idea de consecuencia discursiva, razonamiento y causa-efecto.</p> <p>Reconoce el uso adecuado de los conectores consecutivos, basados en la relación de consecuencia discursiva o de razonamiento.</p> <p>Corrige usos inadecuados de los conectores consecutivos en textos relacionados con su carrera.</p>	<p>Problematización Exposición Socialización de la escritura Los borradores El subrayado Generación de inferencias Conmutación de argumentos Reconocimiento de las escalas</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Hojas rayadas. Textos argumentativos de psicología. Lapiceros.</p>	<p>Ficha de corrección de conectores consecutivos</p>	<p>9</p>	<p>19 de junio</p>
<p>Reconoce el uso adecuado de los conectores consecutivos, basados en relación de causa-efecto entre enunciados.</p> <p>Redacta argumentos relacionados con su carrera utilizando los diferentes conectores consecutivos.</p>	<p>Problematización Exposición Negociación de las tareas de escritura Socialización de la escritura Los borradores Generación de inferencias Conmutación de argumentos Reconocimiento de las escalas</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Textos argumentativos de psicología. Papelógrafos.</p>	<p>Ficha de textualización de argumentos con conectores consecutivos</p>	<p>10</p>	<p>21 de junio</p>
<p>Comprende el concepto de conectores contraargumentativos y su relación con la idea de contraste del tópico, conclusión contraria y fuerza argumentativa.</p> <p>Reconoce el uso adecuados de los conectores contraargumentativos, basados en la relación de contraste de argumentos.</p>	<p>Debate Exposición Socialización de la escritura Los borradores El subrayado Reconocimiento conceptual y textual del conector Generación de inferencias Conmutación de argumentos Reconocimiento de las escalas</p>	<p>Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Hojas rayadas. Textos argumentativos de psicología. Lapiceros.</p>	<p>Ficha de corrección de conectores contrargumentativos</p>	<p>11</p>	<p>26 de junio</p>

Corrige usos inadecuados de los conectores contraargumentativos en textos relacionados con su carrera.					
Reconoce el uso adecuado de los conectores contraargumentativos, basados en la relación de conclusión contraria y de fuerza argumentativa entre argumentos. Redacta argumentos relacionados con su carrera utilizando los diferentes conectores contraargumentativos.	Problematización Exposición Negociación de las tareas de escritura Socialización de la escritura Los borradores El coautorado Generación de inferencias Conmutación de argumentos Reconocimiento de las escalas	Diapositivas Pizarra Plumones Ficha de consulta de conectores. Textos argumentativos de psicología. Papelógrafos.	Ficha de textualización de argumentos con conectores contraargumentativos	12	28 de junio
Redacta argumentos utilizando conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos.	Prueba de producción de textos argumentativos escritos.	Hoja de evaluación 1 copia para cada estudiante. Lapiceros.	Evaluación de Post-test	13	3 de julio

ANEXO 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES		DEFINICIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES
INDEPENDIENTE	Programa de uso de conectores discursivos	Es la planificación ordenada de actividades de enseñanza para el uso de conectores discursivos, con la finalidad de mejorar la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos.	Alfabetización Académica: es un enfoque de enseñanza de la lectura y escritura que concibe a ambas como prácticas sociales propias de un determinado contexto académico.	Produce textos disciplinares.
				Emplea la escritura disciplinar o académica.
			Enfoque pragmlingüístico de la escritura: es una propuesta pedagógica para la producción de textos argumentativos escritos, caracterizada por el análisis estructural del texto persuasivo y el uso de conectores discursivos.	Redacta adecuadamente los elementos pragmáticos de la argumentación.
				Utiliza los tipos de argumentos y funciones argumentativas.
				Usa estrategias para el uso de conectores aditivos.
				Usa estrategias para el uso de conectores consecutivos.
DEPENDIENTES	Coherencia de textos argumentativos escritos	Es la selección y organización de los temas o ideas principales de un texto argumentativo escrito. Por ser una propiedad global, profunda y jerárquica del texto argumentativo, se ubica dentro de la macroestructura y superestructura textual.	Macroestructura: es el significado global de un texto argumentativo escrito en donde se seleccionan y organizan los temas o ideas principales.	Mantiene adecuadamente el tema asignado en la tarea
				Redacta el texto en función de las macroposiciones o ideas
			Superestructura: Es el esquema global de un texto argumentativo escrito que influye en la forma textual en que se organizan los temas o ideas principales.	Redacta el texto con una estructura argumentativa
				Redacta con pertinencia la tesis del texto
				Justifica suficientemente los argumentos del texto
				Redacta con pertinencia la conclusión del texto

	<p>Cohesión de textos argumentativos escritos</p>	<p>Es el conjunto de operaciones lingüísticas que relacionan las diferentes proposiciones u oraciones de un texto argumentativo escrito.</p> <p>Por ser una propiedad superficial o local (sintáctica) del texto argumentativo, se ubica dentro de la microestructura textual.</p>	<p>Microestructura: es la organización y sucesión de oraciones o proposiciones de un texto argumentativo escrito, las cuales están regidas por normas y reglas de una determinada lengua (competencia lingüística).</p>	<p>Usa un registro argumentativo disciplinar en el texto</p> <p>Utiliza adecuadamente la concordancia gramatical en el texto</p> <p>Utiliza adecuadamente la referencia en el texto</p> <p>Usa adecuadamente los conectores aditivos en el texto</p> <p>Usa adecuadamente los conectores consecutivos en el texto</p> <p>Usa adecuadamente los conectores contraargumentativos en el texto.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO 3: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN
<p>Problema general</p> <p>¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura? • ¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la superestructura? • ¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la cohesión de 	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura. • Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia de los textos argumentativos escritos en el nivel de la superestructura. • Determinar los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la cohesión de 	<p>Hipótesis general</p> <p>Los estudiantes del primer año de educación superior que participan del programa de intervención de uso de conectores discursivos lograrán mejores resultados en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos que los estudiantes que no participan de dicho programa.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel de la macroestructura que los estudiantes no expuestos al programa. • Los estudiantes expuestos al programa de intervención lograrán mejores resultados en la coherencia de textos argumentativos escritos en el nivel de la superestructura que los estudiantes no expuestos al programa. • Los estudiantes expuestos al programa de intervención 	<p>Variable independiente</p> <p>• <i>Programa de uso de conectores discursivos</i></p> <p>Dimensión: Alfabetización Académica</p> <p>Indicadores: -Textos disciplinares -Escritura disciplinar</p> <p>Dimensión: • Enfoque pragmalingüístico de la escritura</p> <p>Indicadores: -Estructura argumentativa -Actos de habla y elementos pragmáticos de la argumentación. -Tipos de argumentos y funciones -Estrategias de uso de conectores discursivos.</p> <p>-----</p> <p>Variables dependientes</p> <p>• <i>Coherencia de textos argumentativos escritos</i></p> <p>Dimensión: Macroestructura</p> <p>Indicadores: -Mantiene adecuadamente el tema asignado en la tarea - Redacta el texto en función de las macroposiciones o ideas</p> <p>Dimensión: Superestructura</p>	<p>Tipo de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicada puesto que busca resolver el problema de la falta de coherencia y cohesión de los textos argumentativos escritos de estudiantes de educación superior, a través de la aplicación de un programa de intervención. <p>Nivel de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación explicativa ya que busca establecer una relación de causa y efecto entre los efectos del programa de uso de conectores discursivos y la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer año de educación superior, estableciendo así una relación causal. <p>Diseño de Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuasiexperimental con dos grupos no equivalentes, es decir grupos pre-existentes a la investigación escogidos sin aleatoriedad, uno de control (GC) y otro experimental (GE) con ellos se realizará 	<p>Población</p> <ul style="list-style-type: none"> • La población estará conformada por los estudiantes del primer año de educación superior de una universidad del distrito de Villa El Salvador. <p>Muestra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformarán la muestra las secciones A (38 estudiantes) y B (30 estudiantes) del primer año la carrera de Psicología los cuales formarán los grupos experimental y control respectivamente.

<p>discursivos en la cohesión de los textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura?</p>	<p>los textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura.</p>	<p>lograrán mejores resultados en la cohesión de textos argumentativos escritos en el nivel de la microestructura que los estudiantes no expuestos al programa.</p>	<p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redacta el texto con una estructura argumentativa. - Redacta con pertinencia la tesis del texto. - Justifica suficientemente los argumentos del texto. - Redacta con pertinencia la conclusión del texto. <p>• <i>Cohesión de textos argumentativos escritos</i> Dimensión: Microestructura Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa un registro argumentativo disciplinar en el texto. - Utiliza adecuadamente la concordancia gramatical en el texto - Utiliza adecuadamente la referencia en el texto. - Usa adecuadamente los conectores aditivos en el texto. - Usa adecuadamente los conectores consecutivos en el texto. - Usa adecuadamente los conectores contraargumentativos en el texto. 	<p>una comparación entre el antes y el después (pretest-postest) de la aplicación del programa de intervención.</p>	
--	--	---	--	---	--

**ANEXO 4: LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DEL USO DE LOS
CONECTORES DISCURSIVOS**

TIPO DE CONECTOR	FUNCIÓN Y UBICACIÓN	SÍ	NO
Aditivo	Función: Los conectores, es más, incluso, inclusive, aún, además, aparte y encima, vinculan dos argumentos con la misma orientación argumentativa.		
	Los conectores, es más, incluso, inclusive, aún y, además, se ubican antes del argumento que presenta mayor fuerza argumentativa.		
	Los conectores encima y aparte se ubican luego del argumento que presenta mayor fuerza argumentativa.		
Consecutivo	Función: Los conectores: pues, así pues, por tanto, por lo tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, por ende, de ahí, en consecuencia, así y entonces, presentan el argumento que lo sucede como la consecuencia de un argumento anterior.		
	Los conectores: pues y así pues, vinculan un primer miembro discursivo o una secuencia discursiva anterior, con otro que se presenta como una consecuencia.		
	Los conectores: por tanto, por lo tanto, por consiguiente, consiguientemente, consecuentemente, por ende y de ahí, presentan el miembro que los sucede como una consecuencia a partir de un razonamiento.		
	El conector “en consecuencia” muestra el miembro del discurso que le sucede como resultado necesario de un estado de cosas.		
	El conector “así” presenta el miembro que lo sucede como un ejemplo o consecuencia determinada de un miembro anterior.		
	El conector “entonces” presente al miembro que le sucede como un aporte o una nueva información sobre el miembro anterior.		
Contraargumentativo	Función: Los conectores en cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora y eso sí, vinculan dos argumentos de un discurso, presentando al segundo como atenuador o supresor del primero.		
	El conector “en cambio” muestra un contraste entre los dos argumentos que relacionan.		
	Los conectores: por el contrario, y al contrario, muestran una contradicción entre los dos argumentos que relacionan.		
	El conector “ahora bien” presenta un argumento que comenta el mismo tema que el argumento anterior y sustituye la afirmación que se desprende de él.		
	Los conectores: sin embargo, no obstante, con todo y empero, presentan el argumento como el que elimina una conclusión del argumento anterior.		
	Los conectores: ahora bien y ahora, presentan el argumento que los sucede como el que elimina alguna conclusión de una secuencia de argumentos anteriores.		

ANEXO 5: PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Alumno:.....

Carrera y sección:..... **Fecha:**.....

Universidad:..... **Ciclo:**.....

En esta prueba te proponemos algunas actividades de escritura en las que te pedimos realizar tu mejor esfuerzo. Tu trabajo y compromiso será de gran utilidad para el desarrollo de una investigación, por tanto, agradecemos tu valiosa cooperación.

Actividad 1:

Lee atentamente los dos siguientes textos, Luego, elabora un texto argumentativo donde se manifieste tu opinión (en contra o favor) sobre el tema de la Inteligencia Emocional. El escrito que redactes debe estar compuesto de cuatro o más párrafos. Asimismo, para fundamentar tu opinión, debes utilizar o parafrasear los contenidos o argumentos de ambos textos. Además, puedes subrayar sus ideas más importantes.

TEXTO 1

El profesor Howard Gardner, uno de los 100 intelectuales más influyentes del mundo y premio Príncipe de Asturias, nos enseñó que la inteligencia es un potencial biopsicológico y que además es plural. Toda persona posee, además de la inteligencia cognitiva, otros tipos de inteligencias que nos ayudan en aspectos tan necesarios como la generación de nuevas ideas y la capacidad de crear, la posibilidad de llegar a acuerdos, o lograr la confianza en uno mismo y en los demás. Son las que conocemos, entre otras, como inteligencia emocional, inteligencia social e inteligencia creativa.

Se empezó a hablar de ellas en 1995, cuando Daniel Goleman publicó un libro de gran éxito titulado *Inteligencia emocional*. Cinco años antes, dos profesores estadounidenses, Peter Salovey y John Mayer, habían publicado el primer artículo sobre la cuestión. ¿Pero qué quiere decir inteligencia emocional (IE)? Desde siempre hemos sido conscientes de que la razón y las emociones de las personas no son dos dimensiones separadas e independientes. La investigación en neurociencia que se ha realizado en los últimos 20 años ha corroborado esa intuición y ha demostrado que educar la razón pasa por educar las emociones, y que una relación inteligente entre ambas es decisiva para afrontar la vida profesional y personal.

Una inteligencia que es decisiva, sobre todo, para desarrollar algunas de las actitudes, capacidades y habilidades que necesitamos en estos momentos tan cruciales de nuestra historia. La gestión adecuada de nuestras emociones nos permite ser más creativos e

innovadores, siendo capaces de superar el miedo a la crítica o al fracaso; o en nuestra capacidad de crear confianza, o de ponernos en el lugar del otro para entenderle mejor y descubrir qué nos une a él más allá de las diferencias; o para solucionar los conflictos sin violencia y de forma constructiva; o para aprovechar la fuerza que tienen emociones como la frustración.

Lo importante es que no solo sabemos que este tipo de inteligencia existe, y que es fundamental para ser feliz y tener éxito; también sabemos que se puede cultivar, desarrollar y medir, y sabemos cómo hacerlo. Se cultiva cuando se favorece una apropiada percepción, expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás. Cuando se desarrolla la capacidad de regularlas y utilizarlas para pensar mejor, para relacionarnos con sabiduría con el entorno.

Los científicos sociales de diferentes países han demostrado que estas inteligencias se pueden desarrollar, por ejemplo, en Andalucía, el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, donde se desarrolla desde el año 2004 el proyecto INTEMO, ha evaluado los efectos de un programa de educación emocional en miles de adolescentes. Los chicos y chicas con más IE consumen menos drogas legales e ilegales, presentan menos conductas agresivas y violentas y son más empáticos. Tienen además una mejor salud mental.

En conclusión, sabemos que la inteligencia emocional existe, sabemos que la necesitamos más que nunca y sabemos cómo desarrollarla, así que tenemos la oportunidad de enfrentar todos los retos formativos y educativos que cada uno de nosotros tenga por delante de una forma nueva, más inteligente. Pensando en una formación que incluya los aspectos cognitivos, pero también los emocionales, sociales y creativos. Sabiendo que, para nuestro futuro, incluso más importante que lo que sabemos es cómo usamos nuestras emociones para buscar y encontrar soluciones, y nuevas formas de afrontar los retos.

Adaptado de “La inteligencia que necesitamos” (Fernández, 2013).

TEXTO 2

El boom publicitario alrededor de la Inteligencia Emocional, los capacitadores que se subieron al barco, los medios de comunicación y el respaldo de algunos ambientes académicos parecieron que contribuyó a dar por hecho, lo que probablemente no es tal: aceptar la Inteligencia Emocional como constructo teórico. Lo cual, no es del todo cierto, ya que su fundamento y validez teórica aún no es aceptada por muchos psicólogos.

Desde mi punto de vista, la Inteligencia Emocional es un concepto que no tiene solidez teórica, para demostrarlo, utilizaré tan solo dos simples preguntas que no guardan

relación directa, pero servirán para el análisis de las limitaciones científicas de este concepto y, al mismo tiempo, para ilustrar su aparición mediática en la sociedad: ¿existe la *inteligencia emocional*?, ¿el creador del concepto *inteligencia emocional*, es el autor del libro más famoso sobre este tema?

Empecemos por la primera pregunta: ¿existe la inteligencia emocional? Podemos citar al respecto a Eysenck, un autor bastante respetado dentro de la comunidad científica en psicología, quien llegó a afirmar que Goleman ejemplifica de manera clara uno de los mayores absurdos en la tendencia a llamar inteligencia a cualquier tipo de conducta.

La inteligencia es descrita generalmente en términos de procesos cognitivos para resolver problemas. Por lo contrario, lo que se ha llamado inteligencia emocional en todo caso pareciera ser que tiene que ver con actitudes, o comportamiento social. Incluso, es probable que la inteligencia emocional pueda ser una forma de conformidad.

Pasemos entonces a la segunda pregunta. Goleman no es el autor del concepto *Inteligencia Emocional*. La mayor parte de la literatura científica considera a Bar-On como el primero en acuñar un término relacionado -coeficiente emocional- en 1985. Este autor desarrolla como parte de su tesis doctoral un modelo de inteligencia no cognitiva. Sin embargo, posteriormente, modifica el término coeficiente emocional por no ser suficientemente serio.

Es en 1989 cuando Mayer y Salovey acuñan definitivamente el concepto *Inteligencia Emocional*. En tal sentido, años después, Goleman tan solo realiza una recopilación de estudios.

Es importante aclarar que buena parte del concepto de inteligencia emocional oscila alrededor de las habilidades sociales, y éstas ya habían sido consideradas como componente de la inteligencia desde 1920 con Thorndike. Para mediados del siglo pasado Leeper también consideró a las emociones como parte del pensamiento lógico. Posteriormente, Gardner entre 1983 y el 1993 propone dos inteligencias dentro de su modelo de inteligencias múltiples: intrapersonal e interpersonal.

Vemos ahora que Golemán, el autor más mediático y citado en relación a la inteligencia emocional, no es el autor del concepto y también parece ser que, incluso el concepto mismo, no tiene suficiente poder explicativo en términos de inteligencia.

La falta de datos consistentes, la ausencia de consenso en la comunidad científica y la poca seriedad de muchas afirmaciones sobre la inteligencia emocional, hacen débil al concepto, pero es quizá también una oportunidad para estudiar variables emocionales relacionadas con actos intelectuales.

Adaptado de “¿Inteligencia emocional?” (Penagos, 2007).

A large, vertically oriented rounded rectangle with a thin black border. Inside the rectangle, there are 30 horizontal lines spaced evenly, providing a template for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the rounded rectangle.

ANEXO 6: TABLA DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Variables	Dimensión	Indicador	Rúbrica	Descripción	Calificación
Coherencia de textos argumentativos escritos	Macroestructura	Mantiene adecuadamente el tema asignado en la tarea	Presentación del tema	El tema del texto se presenta, se contextualiza y atrapa la atención.	0=No, 1=Insuficiente, 2=Parcial, 3=Sí
			Mantenimiento del tema	El texto tiene unidad, la información está estructurada lógicamente, y hay orden en la presentación de las ideas.	0=No, 1=Sí
		Redacta el texto en función de las macroposiciones o ideas	Redacción de los párrafos alrededor de las ideas principales	El texto se divide en párrafos alrededor de ideas principales.	0=No, 1=Sí
			Uso de las ideas o información de los textos base	Se usa las ideas o la información de los dos textos fuente.	0=No, 1=Parcial, 2=Sí
			Equivalencia entre las ideas del estudiante y las de los textos	Se producen ideas con significados equivalentes al texto base.	0=No, 1=Sí
	Superestructura	Redacta el texto con una estructura argumentativa.	Presencia de las partes de un texto argumentativo	Se trata de un texto argumentativo con tesis, argumentos y conclusión.	0=No, 1=Sí
			Redacta con pertinencia la tesis del texto	Presencia de la tesis	Se presenta una tesis
		Calidad de la tesis		El estudiante elabora una tesis propia.	0=No, 1=Parcial, 2=Sí
		Pertinencia de la tesis		La tesis tiene una relación lógica con la tarea y el tema.	0=No, 1=Sí
		Justifica suficientemente los argumentos del texto	Presencia de los argumentos	El estudiante escribe dos o más argumentos.	0=No, 1=Parcial, 2=Sí
			Calidad de los argumentos	Los argumentos han sido creados y son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente.	0=No, 1=Parcial, 2=Sí
			Pertinencia de los argumentos	Los argumentos tienen una relación lógica entre la tarea, la postura del alumno y el tema que se presenta.	0=No, 1=Sí
			Justificación de los argumentos	Los argumentos contienen pruebas sólidas para apoyar la tesis del estudiante y/o la conclusión.	0=No, 1=Sí
			Presencia de cierre	El texto tiene un cierre.	0=No, 1=Sí

		Redacta con pertinencia la conclusión del texto	Presencia de la conclusión	El texto tiene un cierre con una conclusión.	0=No, 1=Sí
			Calidad de la conclusión	La conclusión es distinta a la presentada en el texto fuente.	0=No, 1=Parcial, 2=Sí
			Pertinencia de la conclusión	La conclusión se deriva de lo expuesto en el texto y es consistente con los argumentos y la tesis planteada.	0=No, 1=Sí
Cohesión de textos argumentativos escritos	Microestructura	Usa un registro argumentativo disciplinar en el texto	Uso adecuado del registro argumentativo disciplinar	El texto respeta el registro lingüístico de un texto argumentativo relacionado con la carrera del estudiante: es apelativo, claro y disciplinar.	0=No, 1=Sí
		Utiliza adecuadamente la concordancia gramatical en el texto	Relación gramatical entre las palabras de una oración	Las palabras se relacionan gramaticalmente en al menos tres párrafos.	0=No, 1=Sí
		Utiliza adecuadamente la referencia en el texto	Uso de la referencia	Se usa correctamente la referencia en al menos tres párrafos (anáfora y catáfora).	0=No, 1=Sí
		Usa adecuadamente los conectores aditivos en el texto	Uso de conectores discursivos intra párrafos	Se usan correctamente todos los conectores en al menos dos párrafos.	0=No, 1=Sí
		Usa adecuadamente los conectores consecutivos en el texto.			
		Usa adecuadamente los conectores contraargumentativos en el texto			
		Usa adecuadamente los conectores aditivos en el texto	Uso de conectores discursivos entre párrafos	Se usan correctamente los conectores para enlazar al menos un párrafo.	0=No, 1=Sí
		Usa adecuadamente los conectores consecutivos en el texto.			
		Usa adecuadamente los conectores contraargumentativos en el texto			

Adaptado de Blachoff. E., Velasco, V. y Peón, M. (2013). "Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios".

ANEXO 7: Relación de rúbricas y categorías para calificar la prueba de producción de textos argumentativos escritos

N°	Rúbrica	Categorías	Valor
1	Presentación del tema	El tema del texto se presenta, se contextualiza (menciona antecedentes o datos generales, razones para abordar o propósito para abordarlo) y, además, atrapa la atención.	3
		El tema del texto se presenta y se contextualiza, pero no atrapa la atención.	2
		El tema del texto solo se enuncia.	1
		No se presenta el tema: el alumno comienza con la tesis de manera directa o comenta alguna de las posiciones presentes en alguno de los textos leídos.	0
2	Mantenimiento del tema	El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de las ideas.	1
		Hay cambio de tema en al menos una ocasión	0
3	Redacción de los párrafos en función de las ideas principales	El texto se divide en párrafos (no en forma de lista) y cada uno gira alrededor de una idea principal.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
4	Uso de las ideas o información de los textos base	Usa información de los dos textos fuente.	2
		Usa información de un solo texto fuente.	1
		No usa información de los textos fuente.	0
5	Equivalencia de las ideas	El estudiante produce ideas equivalentes al texto base.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
6	Presencia de las partes de un texto argumentativo	El escrito es un texto argumentativo: hay una de tesis, argumentos y conclusión.	1
		Falta alguno de los elementos señalados o tiene otra intención (por ejemplo: resumir, valorar los textos fuente o dar su opinión personal sin adaptarla a la audiencia).	0
7	Presencia de la tesis	Se presenta una tesis	1
		No hay tesis	0
8	Calidad de la tesis	El alumno elabora una tesis propia.	2
		La tesis fue construida por el alumno con base en uno de los textos, es muy cercana semánticamente, a pesar de que tenga cambios léxicos o gramaticales.	1
		La tesis es una copia textual de la que aparece en alguno de los textos fuente.	0
9	Pertinencia de la tesis	La tesis tiene una relación lógica con la tarea y el tema.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
10	Presencia de los argumentos	El alumno escribe tres o más argumentos (secuencias argumentativas).	2
		Hay uno o dos argumentos (secuencias argumentativas).	1
		No hay argumentos (secuencias argumentativas) o están en forma de lista.	0
11	Calidad de los argumentos	Los argumentos han sido creados; son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente.	2
		Los argumentos han tomado como base algunos de los argumentos presentes en el texto fuente, pero lo(s) reescribe cambiando algunas expresiones, palabras o el orden de las mismas.	1
		El o los argumentos ha(n) sido copiado(s) de manera textual de alguno de los textos fuente.	0

12	Pertinencia de los argumentos	El (los) argumento(s) tienen una relación lógica adecuada entre la tarea, la postura del alumno y el tema que se presenta.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
13	Justificación de los argumentos	El (los) argumento(s) contienen pruebas o datos suficientemente sólidos para justificar la postura del estudiante y/o la conclusión.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
14	Presencia de cierre	En el texto hay cierre	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
15	Presencia de la conclusión	Hay un cierre y, dentro de este, aparece una conclusión.	1
		No hay una conclusión.	0
16	Calidad de la conclusión	El estudiante presenta una conclusión distinta a la(s) presentada(s) en el texto fuente.	2
		El estudiante ha tomado como base la conclusión de (l) (los) texto(s) fuente(s), pero la reescribe cambiando algunas expresiones (palabras) o el orden de las mismas para adaptarlas a su escrito.	1
		La conclusión que presenta el estudiante ha sido copiada de manera textual de los textos fuente.	0
17	Pertinencia de la conclusión	La conclusión es el resultado de lo que se expuso a lo largo del texto; es consistente con los argumentos y la tesis planteada.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
18	Uso adecuado del registro argumentativo disciplinar	El texto es apelativo, claro y contiene tecnicismos de los textos fuente.	1
		No se cumple con alguno o con todos los criterios anteriores.	0
19	Relación gramatical entre las palabras de una oración	Las palabras que conforman las oraciones se relacionan gramaticalmente en al menos tres párrafos.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
20	Uso de la referencia	Usa correctamente la anáfora y catáfora en al menos tres párrafos.	1
		No se cumple con el criterio anterior.	0
21	Uso de conectores discursivos intra párrafos	Usa correctamente los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos en al menos dos párrafos.	1
		No se cumple con el criterio anterior o en el texto no aparece ningún conector.	0
22	Uso de conectores discursivos entre párrafos	Usa correctamente los conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos para enlazar al menos un párrafo.	1
		No se cumple con el criterio anterior o no presenta conectores entre párrafos.	0

ANEXO 8: JUICIO DE EXPERTOS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

Srs. Jueces, a continuación, les presento una serie de indicaciones cuya finalidad es precisar las características de las matrices de evaluación de la prueba de producción de textos argumentativos.

- Las **variables** a evaluar son **coherencia** y **cohesión** de textos argumentativos escritos producidos por estudiantes de primer año de educación superior.
- En las **matrices** se presentan las definiciones de cada variable, lo que debe permitir la objetividad al momento de evaluar la pertinencia de los ítems.
- Se debe identificar la **coherencia lógica** entre variable – dimensión – indicadores – ítems.
- En caso de contar con su aprobación, marcar con una “**X**” debajo de la columna “**A**”. Si ese no fuese el caso, marcar con una “**X**” debajo de la columna “**NA**”
- En caso de que los **indicadores ítems** requieran una modificación o anulación, será necesario que justifique su opinión, en la columna designada a comentarios.

Metodología de la Prueba

La presente prueba es un instrumento de evaluación que pertenece a una tesis sobre escritura, la cual está basada en el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los efectos del programa de uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de los estudiantes del primer año de una universidad del distrito de Villa El Salvador?

En este trabajo, se trata de realizar una indagación (desde un enfoque pragmalingüístico y de alfabetización académica) acerca del uso de conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos, por ello es importante que los ítems de las matrices se orienten a la identificación de la coherencia y cohesión textual.

Asimismo, es preciso señalar que la prueba se aplicará en una sola sesión, con un tiempo de 1 hora con 20 minutos. En ella se les presentará a los estudiantes dos textos que defienden dos posturas opuestas sobre un tema polémico relacionado con su carrera. A partir de ello y con la información que tenga sobre el mismo, el estudiante redactará un texto argumentativo donde manifestará su postura personal sobre el tema, a través de argumentos sólidos y razonamientos pertinentes.

Por otro lado, la prueba consta de un solo ítem, el cual será calificado por medio de 23 rúbricas que presentan indicadores relacionados con la coherencia y cohesión textual argumentativa.

Asimismo, las rúbricas están divididas en tres partes, las cuales corresponden a las tres dimensiones textuales que se relacionan con la coherencia y cohesión: macroestructura, superestructura y microestructura.

Finalmente, en el presente documento, se adjuntan los siguientes instrumentos:

- ✓ Prueba de producción de textos argumentativos escritos.
- ✓ Matriz de coherencia de la prueba de producción de textos argumentativos escritos
- ✓ Matriz de cohesión de la prueba de producción de textos argumentativos escritos.

Por favor, rellenar la hoja con los siguientes datos personales:

APELLIDOS : _____
NOMBRES : _____
INSTITUCIÓN : _____
GRADO ACAD. : _____
FECHA : _____
FIRMA : _____

Quedo de Ud. agradecido.

Atentamente,

Lic. Einsthen Leonardo Espinoza Salazar
Estudiante de

Postgrado UPCH

ANEXO 9: MATRIZ A: COHERENCIA TEXTUAL
MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	RÚBRICAS	ITEM DEL INSTRUMENTO	ACUERDO		COMENTARIOS	
					A	NA		
<p>- Coherencia de textos argumentativos escritos.</p> <p>Definición: Se define como la selección y organización de los temas o ideas principales de un texto argumentativo escrito. Por ser una propiedad global, profunda y jerárquica del texto, se ubica dentro de la macroestructura y superestructura textual.</p>	<p>Macroestructura.</p> <p>Es el significado global de un texto argumentativo escrito en donde se seleccionan y organizan los temas o ideas principales.</p>	<p>1. Tema: Es la idea más general que puede englobar la información contenida en un texto argumentativo escrito. Todo texto bien construido, debe desarrollar un tema respetando la finalidad (tarea) del mismo.</p>	1. Presentación del tema.	1. Lee atentamente los dos siguientes textos. Luego, escribe un texto donde manifiestes tu opinión (a favor o en contra) acerca de la Inteligencia Emocional. Toma en cuenta que el escrito que redactes debe contener aproximadamente 200 palabras. Asimismo, debes utilizar (parafrasear) los contenidos o argumentos de los dos textos leídos para fundamentar tu opinión.				
			2. Mantenimiento del tema.	El mismo ítem				
		<p>2. Macroposiciones: Son las ideas explícitas y principales que forman parte de un texto argumentativo escrito, las cuales deben estar relacionadas con el tema o tópico de dicho texto.</p>	3. Redacción de los párrafos alrededor de las ideas principales	El mismo ítem				
			4. Uso de de las ideas o información de los textos base	El mismo ítem				
	<p>Superestructura.</p> <p>Es el esquema global de un texto argumentativo escrito que influye en la forma textual en que se organizan los temas o ideas principales.</p>		<p>3. Estructura argumentativa: es aquella secuencia de proposiciones u oraciones que presentan una tesis, argumentos y conclusión.</p>	6. Presencia de las partes de un texto argumentativo	El mismo ítem			
				<p>4. Tesis: Es la opinión o posición del escritor frente al tema o problema a tratar. En un texto bien construido, la tesis debe estar escrita de manera clara y precisa, asimismo, debe guardar</p>	7. Presencia de la tesis	El mismo ítem		
			8. Calidad de la tesis		El mismo ítem			

		relación con la situación comunicativa del escritor (lector o finalidad del texto).	9. Pertinencia de la tesis	El mismo ítem			
	5. Argumentos: Serie de razones, pruebas o contraargumentos que justifican la validez de una determinada tesis o conclusión. Un argumento solo es consistente si cuenta con datos o hechos que lo apoyen.		10. Presencia de los argumentos	El mismo ítem			
			11. Calidad de los argumentos	El mismo ítem			
			12. Pertinencia de los argumentos	El mismo ítem			
			13. Justificación de los argumentos	El mismo ítem			
	6. Conclusión: Es la nueva información producida a partir de la reafirmación de la tesis o de la sucesión de argumentos. Generalmente, se ubica al final o al cierre del texto.		14. Presencia de cierre	El mismo ítem			
			15. Presencia de la conclusión	El mismo ítem			
			16. Calidad de la conclusión	El mismo ítem			
			17. Pertinencia de la conclusión	El mismo ítem			

ANEXO 10: MATRIZ B: COHESIÓN TEXTUAL
MATRIZ DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADOR	RÚBRICA	ITEMS DEL INSTRUMENTO	ACUERDO		COMENTARIOS
					A	NA	
<p>- Cohesión de textos argumentativos escritos.</p> <p>Definición: Se define como un conjunto de operaciones lingüísticas que relacionan las diferentes proposiciones u oraciones de un texto argumentativo escrito. Por ser una propiedad superficial o local (sintáctica) del texto, se ubica dentro de la microestructura textual.</p>	<p>Microestructura:</p> <p>Es la organización y sucesión de oraciones o proposiciones de un texto argumentativo escrito, las cuales están regidas por normas y reglas de una lengua (competencia lingüística).</p>	<p>1. Registro argumentativo formal: Es el tipo de lenguaje especializado que utiliza un emisor, cada vez que produce un texto argumentativo escrito vinculado a una actividad social o disciplina. Se caracteriza por ser apelativo, claro, normativo y por presentar tecnicismos.</p>	18. Uso adecuado del registro lingüístico	1. Lee atentamente los dos siguientes textos. Luego, escribe un texto donde manifiestes tu opinión (a favor o en contra) acerca de la Inteligencia Emocional. Toma en cuenta que el escrito que redactes debe contener aproximadamente 200 palabras. Asimismo, debes utilizar (parfrasear) los contenidos o argumentos de los dos textos leídos para fundamentar tu opinión.			
		<p>2. Concordancia gramatical: Son las relaciones que se establecen entre las palabras de una oración. Las cuales deben coincidir en género, número o persona.</p>	19. Relación gramatical entre las palabras de una oración	El mismo ítem			
		<p>3. Referencias: Es la relación que se establece entre un elemento (palabra) del texto con otro elemento del mismo texto (anáfora y catáfora) o que pertenece a la situación comunicativa del mismo (deixis).</p>	20. Uso de la referencia	El mismo ítem			
		<p>4. Conectores aditivos: Son palabras invariables que unen una proposición anterior a otra que tiene la misma orientación argumentativa, permitiendo la inferencia de conclusiones.</p>	21. Uso de conectores discursivos intra párrafos	El mismo ítem			
			21. Uso de conectores discursivos entre párrafos	El mismo ítem			
	<p>5. Conectores consecutivos: Son palabras invariables que presentan a una proposición</p>	22. Uso de conectores discursivos intra párrafos	El mismo ítem				

		como una consecuencia de una proposición anterior.	22. Uso de conectores discursivos entre párrafos	El mismo ítem			
		6.Conectores contrargumentativos: Son palabras que vinculan dos proposiciones, de manera que la segunda se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener de la primera proposición.	23. Uso de conectores discursivos intra párrafos	El mismo ítem			
			23. Uso de conectores discursivos entre párrafos	El mismo ítem			