



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Unidad de Posgrado

**Análisis de la relación de la imprecisión, la
impropiedad, la redundancia léxica y los
coloquialismos en la coherencia de los textos
argumentativos de los estudiantes universitarios de
segundo ciclo**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Lengua y
Literatura

AUTOR

Laritza Tatiana RAMÍREZ RODRÍGUEZ

ASESOR

Mg. Marco Antonio LOVÓN CUEVA

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Ramírez, L. (2020). *Análisis de la relación de la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad Letras y Ciencias Humanas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Laritza Tatiana Ramírez Rodríguez
DNI	09864206
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1415-4986
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Marco Antonio Lovón Cueva
DNI	43125803
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9182-6072
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.2.6.7. Redacción y Comprensión lectora en lenguas modernas y en lenguas clásicas
Grupo de investigación	Lenguas y Filosofías del Perú – LFP
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: San Isidro Avenida: Salaverry Latitud: 40.14528997427982 Longitud: -2.9582043750000366
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2019 - diciembre 2019
URL de disciplinas OCDE	Lingüística https://purl.org/pe-epo/ocde/ford#6.02.06

**UNIDAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE
GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER**

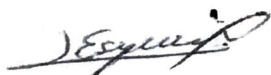
A los veinte días del mes de octubre de dos mil veinte, siendo las 15.00 horas, vía Skype, se reunió el Jurado de Grado integrado por los profesores Dr. Jorge Esquivel Villafana (Presidente), Mg. Marco Antonio Lovón Cueva (Asesor), Dra. Luz Ainai Morales Pino (Informante) y Mg. Raymundo Casas Navarro (Informante) para calificar la sustentación de la tesis titulada **Análisis de la relación de la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo**, presentada por la señorita Laritza Tatiana Ramírez Rodríguez Bachiller en Educación, para optar el Grado de Magister en Lengua y Literatura.

Hecha la exposición y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado, éste acordó la siguiente calificación de acuerdo a lo establecido por el Reglamento General de Estudios de Posgrado.

EXCELENTE (19)

Habiendo sido aprobada la sustentación de la tesis, el Jurado recomendó que la Facultad proponga que se le otorgue el grado académico de Magister en Lengua y Literatura a la bachiller **Laritza Tatiana Ramírez Rodríguez**.

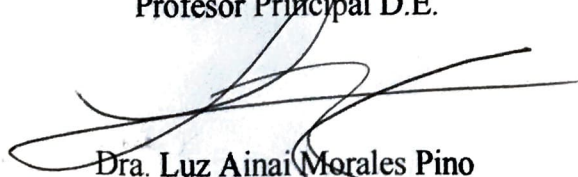
El acto académico de sustentación concluyó a las 16:30 horas.



Dr. Jorge Esquivel Villafana
Presidente
Profesor Principal D.E.



Mg. Marco Antonio Lovón Cueva
Asesor
Profesor Auxiliar T.C.



Dra. Luz Ainai Morales Pino
Informante
Profesor Auxiliar T.P.



Mg. Raymundo Casas Navarro
Informante
Profesor Asociado T.C.

JURADO

Raymundo Casas Navarro

Luz Ainai Morales Pino

Jorge Esquivel Villafana

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesor de tesis Marco Lovón por ser un guía paciente durante todo el tiempo que duró la investigación, y al grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú (LFP) por su apoyo en el desarrollo del trabajo.

DEDICATORIA

Todo mi cariño para las dos mujeres que me
apoyaron para que me logre
como profesional
mi abuela “Cotita” y mi madre

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo principal analizar cómo la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos generan consecuencias semánticas en la coherencia de los textos de los estudiantes de una universidad privada de Lima. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que primero se contabilizó la cantidad de errores para vincularlos estadísticamente mediante el programa SPSS con la coherencia textual. El diseño del estudio es no experimental explicativo, ya que no existe manipulación de las variables. Esta tesis reúne los resultados de la investigación de la relación de cuatro errores léxicos: la imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo en la coherencia del texto medidos cuantitativamente. Los resultados de la investigación se pueden sintetizar en que hay una relación positiva entre la presencia o ausencia de la imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos, y la coherencia de los textos de la muestra. Es decir, conforme ascendía el número de errores léxicos se incrementaban los textos no coherentes.

Palabras clave: semántica del texto, errores léxico-semánticos, coherencia lineal o local, coherencia global, mecanismos de cohesión léxica

ABSTRACT

The main objective of this study was to analyze how imprecision, impropriety, lexical redundancy and colloquialisms generate semantic consequences in the coherence of the texts of the students of a private university in Lima. The research had a quantitative approach, since first the number of errors was counted to link them statistically through the SPSS program with textual coherence. The study design is non-experimental explanatory, since there is no manipulation of the variables. This thesis brings together the results of the investigation of the relationship of four lexical errors: imprecision, impropriety, lexical redundancy and colloquialism in the coherence of the text measured quantitatively. The research results can be synthesized in that there is a positive relationship between the presence or absence of imprecision, impropriety, lexical redundancy and colloquialisms, and the coherence of the texts in the sample. That is, as the number of lexical errors increased, the non-coherent texts increased.

Keywords: text semantics, lexical-semantic errors, coherence linear or local coherence, global coherence, lexical cohesion mechanisms.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	i
DEDICATORIA	ii
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Formulación del problema	6
1.1.1. Pregunta general	
Error! Bookmark not defined.	
1.1.2. Preguntas específicas	
Error! Bookmark not defined.	
1.2. Hipótesis	Error! Bookmark not defined.
1.2.1. Hipótesis general	6
1.2.2. Hipótesis específicas	6
1.3. Objetivos	7
1.3.1. Objetivo general	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Justificación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	9
2.1. Antecedentes	12
2.1.1. A nivel internacional	12
2.1.2. A nivel nacional	16
2.2. Enseñanza - aprendizaje del léxico	18
2.3. Nociones importantes vinculadas al léxico y significado	19
2.3.1. El léxico	19
2.3.2. El vocabulario	19
2.3.3. Vocabulario pasivo y activo	19
2.3.4. Variación léxica	20
2.3.5. El significado	21
2.4. Léxico impreciso	21
2.4.1. Definición de precisión léxica	21
2.4.2. Definición de imprecisión léxica	24

2.4.3. Verbos definidores	26
2.4.4. La ambigüedad que genera la imprecisión léxica	27
2.5. Léxico impropio	27
2.5.1. Definición de propiedad léxica	27
2.5.2. Definición de impropiedad léxica	27
2.6. Redundancia	28
2.6.1. Definición de redundancia	31
2.7. Algunos aspectos acerca de la redundancia	32
2.8. Léxico coloquial	34
2.8.1. Definición de coloquialismo	34
2.8.2. Construyendo el texto	37
2.8.3. Una teoría de interpretación del texto: teoría de la relevancia o pertinencia	39
2.8.4. Definiciones de texto	48
2.8.4.1 La coherencia	48
2.8.5. Cohesión léxica	49
2.8.6. Texto argumentativo	55
2.8.7. Operacionalización de los conceptos claves	56
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	58
3.1. Enfoque de la investigación	58
3.2. Diseño	58
3.3. Método	58
3.4. Muestra	59
3.5. Operacionalización de variables	60
CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	69
4.1. Resultados	69
4.1.1. Descriptivo	69
4.1.2. Relacional	73
4.3. Análisis	97
4.3.1. Relación entre variables y coherencia global	97
4.3.2. Relación entre variables y coherencia lineal o local	100
4.4. Discusión	101
CONCLUSIONES	11212
RECOMENDACIONES	1144
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1166
ANEXOS	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de imprecisión léxica. Elaboración propia.	18
Figura 2 La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de impropiedad léxica. Elaboración propia.	19
Figura 3 La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de redundancia léxica. Elaboración propia.	19
Figura 4 La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de redundancia léxica. Elaboración propia.	20
Figura 5. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis y la coherencia global. Elaboración propia.	20
Figura 6 . La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis, y la coherencia lineal o local. Elaboración propia.	21
Figura 7 La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis y la coherencia global, que determinaron la cantidad de textos coherentes y no. Elaboración propia.	22
Figura 8 . El gráfico anota el triángulo semántico de Ullmann, que contiene en cada arista la forma léxico- semántica que nos permite desarrollar las actividades didácticas para desarrollar la competencia léxica. Tomado de Ullmann (1965, como se citó en Gómez, J., 1997, 76)	32
Figura 9 . El cuadro explica los resultados de cuántos errores de imprecisión léxica. Elaboración propia	73
Figura 10 El cuadro explica los resultados de cuántos errores de impropiedad léxica. Elaboración propia	74
Figura 11. El cuadro explica los resultados de cuántos errores de redundancia léxica. Elaboración propia	75

Figura 12 El cuadro explica los resultados de cuántos errores de coloquialismo. Elaboración propia	76
Figura 13. Resultados de textos coherentes de la muestra. Elaboración propia	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de variable imprecisión léxica	12
Tabla 2: Operacionalización de variable impropiedad léxica	12
Tabla 3 : Operacionalización de variable redundancia léxica	13
Tabla 4 : Operacionalización de variable coloquialismo	13
Tabla 5: Operacionalización de variable coherencia del texto	13
Tabla 6 : Variables del estudio Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades	27
Tabla 7 : Variables del estudio Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades	43
Tabla 8: Fragmentos del libro «La tercera ola», de Alvin Tofle	60
Tabla 9: Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs coherencia global, expresión clara del tema	77
Tabla 10: Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia global, expresión clara del tema	78
Tabla 11: Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia global, expresión clara del tema	79
Tabla 12: Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia global, expresión clara del tema	80
Tabla 13: Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs. coherencia global, expresión clara del tema	81
Tabla 14: Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia global, expresión clara del tema	82
Tabla 15: Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs coherencia global, significado global del tema	83
Tabla 16: Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia global, significado global del tema	84
Tabla 17: Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia global, significado global del tema	84
Tabla 18 : Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia global, significado global del tema	85

Tabla 19: Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs coherencia global, significado global del tema	86
Tabla 20: Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia global, significado global del tema	87
Tabla 21: Tabla cruzada o de contingencia coloquialismo vs. coherencia global, significado global del tema	87
Tabla 22: Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismo vs coherencia global, significado global del tema	88
Tabla 23: Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	89
Tabla 24: Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	90
Tabla 25: Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	90
Tabla 26: Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	91
Tabla 27: Tabla cruzada o de contingencia coloquialismos vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	92
Tabla 28: Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismos vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica	93
Tabla 29: Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	93
Tabla 30: Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	94
Tabla 31: Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	95
Tabla 32: Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	95
Tabla 33: Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	96
Tabla 34: Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	97

Tabla 35: Tabla cruzada o de contingencia coloquialismo vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	98
Tabla 36: Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismo vs coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica	98
Tabla 37: Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs coherencia lineal o local, mecanismos de cohesión léxica	99
Tabla 38: Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia lineal o local, mecanismos de cohesión léxica	100

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de mi interés profesional como docente del curso de Redacción en los primeros ciclos universitarios. Quise explorar algunos usos léxico-semánticos recurrentes que observaba en los textos de mis estudiantes, como la imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo. Generalmente, estos son estudiados de manera independiente aislados sin relacionarlos con otras partes o ideas del texto. Por ejemplo, la investigación de Gilberto Fregoso contabilizó los errores en apartados grafemático, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico a partir de las expresiones algunos de sus estudiantes universitarios del Centro Universitario de Los Altos en la Universidad de Guadalajara durante el año académico 2005.

Por ello, mi interés de estudiar varias de estas expresiones y vincularlas con otras que forman parte de las frases, cláusulas u oraciones, que tienen una forma de ser interpretadas a partir de estos errores léxico-semánticos que vincular ciertas partes del texto con otras, que finalmente forman una estructura mayor que es el texto. De ahí la necesidad de estudiar cómo se relacionan este vocabulario y sus significados con el resto de contenido del texto; es decir, en espacio mayores entre ideas a nivel de microestructuras y a nivel de párrafos o entre párrafos y el texto en general a nivel de microestructuras. Para ello, se eligió vincular estos usos o incorrecciones léxicas con una propiedad que es imprescindible a todo texto y que todo redactor debe garantizar para que la interpretación del lector del texto sea clara, que es la coherencia. Se define la coherencia como la construcción de una unidad de sentido sin ninguna contradicción entre sus partes, lo que contribuye a la interpretación del texto.

Como ya tenía mi foco de interés para mi estudio, se decidió medir la relación entre estos usos léxicos y la coherencia mediante dos de sus tipos: la coherencia global, y la lineal o local. De ahí que surgió la pregunta de la tesis ¿qué relación tiene la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo? Y el objetivo general fue analizar cómo la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos generan consecuencias semánticas en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo. Se plantearon dos objetivos específicos: (1) Explicar la relación que provoca la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los

coloquialismos en la interpretación imprecisa y confusa en la expresión y significado global del tema, que afecta la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo. (2) Manifestar cómo se relaciona la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos impiden la claridad y precisión de la selección léxica, y el uso de los mecanismos de cohesión léxica, que son características importantes para lograr la coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

De acuerdo con ello, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Primero, se contabilizó los errores para la medición de las variables del estudio, y sus indicadores y subindicadores, que constituyen características del texto, y la explicación de los resultados se realiza a partir de ejemplos concretos presentes en los textos de la muestra. El diseño del estudio es no experimental explicativo, ya que no existe manejo de las variables. El método de estudio utilizado es el analítico para interpretar la información de una manera sencilla y clara, y con aportes desde la mirada del tesista.

La muestra reunió a 110 alumnos (43 mujeres y 67 varones) del segundo y tercer ciclo de la modalidad universitaria de pregrado de una universidad privada de Lima matriculados en el curso denominado Comprensión y Producción de Textos II. Las carreras que cursan son las siguientes: Comunicaciones y Periodismo, Economía y Finanzas, Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos, Ingeniería Industrial, Administración y Negocios Internacionales, Ingeniería de Gestión Empresarial, Ingeniería Civil, Administración y Marketing, Administración y Finanzas, Negocios Internacionales, Administración y Gerencia del Emprendimiento, Artes Escénicas, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería de Software, Ingeniería de Sistema e Informática, Ingeniería Electrónica, Periodismo, Ingeniería de Sistemas e Información, Ingeniería Mecatrónica, Comunicación y Marketing, Contabilidad y Marketing.

La tesis se dividió en cuatro capítulos. El primero se titula planteamiento del problema. Contiene aspectos relacionados con la formulación del problema, las hipótesis, los objetivos, y la justificación del problema. Este tiene la finalidad de explicar el objeto del estudio y de dónde, y por qué la investigación.

El segundo capítulo presenta aspectos metodológicos del estudio. La tesis se ciñe al diseño cuantitativo explicativo. El método utilizado fue el no experimental del tipo explicativo. Se explicó la muestra elegida para el estudio que correspondieron a un texto argumentativo solicitado exclusivamente para nuestro estudio. La operacionalización de las cinco variables: imprecisión, impropiedad, redundancia léxica, coloquialismo y coherencia del texto, y los instrumentos permitió establecer las dimensiones, indicadores y subindicadores las define y las caracteriza. Por último, las técnicas de recolección para la recolección de la información que se utilizaron fueron la prueba escrita y la lista de cotejo, que permitió medir cada una de las cinco variables del estudio.

El tercer capítulo lo conforma el marco teórico de la tesis. Incluye definiciones y aspectos teóricos que nos ayudaron a explicar los resultados de la investigación. Tales subtemas fueron los siguientes: enseñanza-aprendizaje del léxico, definiciones de léxico, vocabulario, vocabulario pasivo y activo, significado y tipos; también, la definición de impropiedad y propiedad léxica, redundancia, algunos aspectos acerca de la redundancia, definición de coloquialismos y algunos usos, concepto de texto y texto académico, se explicó la coherencia y dos de sus tipos: coherencia global, y lineal o local; finalmente, se abordó la cohesión léxica, que está ligada a los usos léxicos del estudio.

El cuarto capítulo contiene los resultados, el análisis y la discusión. El tipo de prueba que se utilizó fue la Prueba de Independencia para procesar la relación entre las variables del estudio, que son del tipo cualitativas nominales. Este proceso se incluye dentro de la Prueba Chi-cuadrado. Esta prueba indicó técnicamente que existe una relación entre la imprecisión léxica, impropiedad léxica, redundancia léxica y la coherencia global para lo cual se usó las pruebas de hipótesis de Estadística Inferencial, y en la que se consideró las variables cualitativas nominales y la demostración de la dependencia entre las variables de investigación.

Los resultados de la investigación concluyeron que existe una relación entre la presencia o ausencia de la imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos y el texto argumentativo. Es decir, a más errores, más textos no coherentes. Estos usos incorrectos afectaron la coherencia global a nivel de macroestructuras de un párrafo a otro, ya que se notó que algunas ideas que debían estar ubicadas en la introducción el redactor las posicionó en el desarrollo. Esto se presentó en oraciones con imprecisión y redundancia

léxica, las cuales no ayudaron para que cada contenido se ubique en el lugar que le corresponda. En relación con la coherencia lineal o local, el léxico de impropiedad, imprecisión y coloquialismo influyó para que en los textos no coherentes la interrelación de frases, cláusulas y oraciones contengan poca claridad de la selección léxica y se empleen palabras innecesarias que no transmiten mensajes claros y se evidencie poca riqueza léxica entre las frases u oraciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del problema

Es frecuente que los estudiantes universitarios de los primeros ciclos redacten textos académicos con pobreza léxica verbal. El tema de investigación surgió, porque interesó demostrar cuantitativamente cómo los significados que los estudiantes universitarios asignaban erróneamente al vocabulario empleado en sus textos impactaban en la coherencia y cohesión textual académica. La investigación fue viable, ya que se utilizó, para analizar la casuística del problema de investigación, el corpus los textos de estudiantes de los primeros ciclos en una universidad privada de Lima.

1.1.1. Pregunta general

La tesis investigará sobre la pregunta general: ¿Qué relación tiene la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo?

1.1.2. Preguntas específicas

Y, además, resolverá las preguntas específicas: 1) ¿Cómo se relacionan estos usos léxicos-semánticos con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo?, 2) ¿Cómo influyen estos usos léxicos-semánticos en la coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo?

1.2. Hipótesis

1.2.1. Hipótesis general

La imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos generan consecuencias semánticas en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

1.2.2. Hipótesis específicas

1. La imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos provocan una interpretación imprecisa y confusa en la expresión y significado global del tema, lo que afecta la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

2. La imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos impiden la claridad y precisión de la selección léxica, y el no uso de los mecanismos de cohesión léxica afectan negativamente la coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar las consecuencias semánticas que la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos generan en la coherencia de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Explicar la relación que provoca la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la interpretación imprecisa y confusa en la expresión, y significado global del tema, que afecta la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

2. Estudiar la influencia semántica que provocan la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos en la claridad y precisión léxica, y en no uso de los mecanismos de cohesión léxica para lograr la coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de segundo ciclo.

1.4. Justificación

En la actualidad, los universitarios de los primeros ciclos utilizan para redactar el registro de la oralidad. Es decir, no saben adecuar su vocabulario activo al lenguaje académico, que exige el ámbito en el que se están formando como profesionales. Sin embargo, el entorno universitario exige alumnos con un bagaje léxico formal, preciso y apropiado que les permita expresarse con claridad en sus escritos.

Por ello, como docente que enseña cursos de Lenguaje y Comunicación en los primeros ciclos, tengo un interés especial en estudiar las diversas expresiones semánticas que dificultan la coherencia textual. Durante los años que he dictado estos cursos, he notado que muchos de mis estudiantes cometían errores en el momento de seleccionar las palabras adecuadas para expresar sus ideas por escrito. Desde mi apreciación, este es uno de los factores que genera bajos niveles de logro en la redacción de textos académicos.

Estoy convencida de que los docentes universitarios deben plantear estrategias de aprendizaje creativas, sin duda alguna, que contribuyan a que la competencia léxica alcance un nivel de logro y ello influya en la producción de textos de calidad. Como lo señala Regueiro y Sáenz (2015), una de las primeras tareas de los estudiantes se debe centrar en incorporar un nuevo código, imprescindible para la comprensión y la expresión del conocimiento complejo propio de cualquier disciplina que se trate en el ámbito universitario. Esta es una tarea ardua de los estudiantes y de los docentes.

No obstante, percibo que los profesores de lenguaje en las universidades no generan programas y actividades que ayuden a mejorar el nivel léxico-semántico de los universitarios. Ello sucede, porque la mayoría de actividades que se programan se centran en fortalecer las capacidades relacionadas con la gramática y sintaxis. En consecuencia, uno de los problemas reflejados en sus textos es el simplismo y pobreza a nivel léxico-semántico. Aunque, después de analizar la diversa bibliografía, puedo afirmar que sí existe un mayor interés por estudiar los errores léxicos de estudiantes que aprenden el español como segunda lengua (ELE).

Desde mi experiencia en las aulas, otra razón que impulsa esta investigación es que los estudiantes de los primeros ciclos no incorporan un lenguaje formal en sus textos, además uno de los errores más recurrentes son las incorrecciones léxicas, como la imprecisión, la

impropiedad, la redundancia y el coloquialismo. Uno de los problemas en redacción e interpretación de los textos que generan esos usos léxicos incorrectos es el «sinsentido», así como lo llaman Beaugrande y Dressler (1972, 25) son una serie de desajustes entre organización de los conceptos o de las relaciones enunciadas en el texto y el conocimiento anterior del mundo que tienen los receptores. Se altera lo que ellos llaman la continuidad de sentido del texto. Estos autores denominan coherencia a «la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante».

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

El análisis bibliográfico de tesis y algunas investigaciones tienen como intención medir la frecuencia de errores presentados en la redacción de textos de universitarios. Ahora bien, para nuestro estudio nos ha interesado extraer los resultados referidos a los errores léxicos. Esto ha sido importante, porque las evidencias se vinculan con dos propiedades disminuidas en el texto que son la coherencia y la cohesión.

2.1.1. A nivel internacional

Las tesis o investigaciones que a nivel de competencia léxica se han desarrollado exploran sobre los errores de los estudiantes universitarios; en este sentido, se define como tal a lo que no está conforme a la norma del español. Definitivamente, la psicolingüística y sociolingüística han aportado para determinar factores influyentes en la redacción de los hablantes, como la edad, nivel educativo, influencia de la formación académica de los padres, etc. Fregoso (2008) explica que la psicolingüística es una interdisciplina que tiene un interés experimental, cuyo objeto de conocimiento es aplicar actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado. El interés principal radica en aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos; es decir, analiza la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales.

Un primer estudio en relación con ello interpreta los errores lingüísticos en universitarios. La investigación se titula Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. En este, Gilberto Fregoso, año 2008, determina algunos resultados sobre el empleo de errores en cinco apartados grafemático, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico a partir de las expresiones algunos de sus estudiantes del Centro Universitario de Los Altos, perteneciente a la Universidad de Guadalajara durante los periodos de los calendarios 2005 «A» (febrero-junio) y 2005 «B» (agosto-enero), de los cuales tres fueron de licenciatura y uno de maestría. Las carreras elegidas fueron las de Sociología (primer semestre de la Licenciatura en Cirujano

Dentista, 40 sujetos), Cultura Alimentaria Nacional e Internacional (segundo semestre de la Licenciatura en Nutrición, 36 sujetos), Ética profesional (quinto semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública, 30 sujetos) y Elementos Básicos de Metodología Científica. Seminario de investigación (segundo semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, 20 sujetos).

Los resultados en el ámbito lexical fueron los siguientes de manera general. Según el mismo autor Fregoso (2008, 75):

Cinco fueron las dificultades representativas del ámbito lexical, compartidas por los cuatro grupos analizados con cifras también semejantes. Se descubrió que hubo la repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho se perfiló así: N= 31/91; CD= 35/112; C= 28/89; M= 17/48¹. Para todo este apartado, el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno.

Una segunda investigación que se puede mencionar es la que realizó Ana María Rodino Pierri en la Universidad Estatal a Distancia (UNED – 1982). Tuvo como objetivo principal descubrir cuáles eran los errores de expresión escrita más comunes en los estudiantes costarricenses que ingresaban a la modalidad a distancia de esta universidad. En este, se determina que el principal causante de los errores se debió en su mayoría a que el código oral el hablante lo traslada al código escrito. Los estudiantes manifiestan que utilizan al escribir las mismas reglas de estructuración que emplean al hablar. Es decir, no toman conciencia de que la escritura no es un mero código que reemplaza el lenguaje oral, una simple convención de transcripción del lenguaje oral, sino que se organiza según reglas propias que determinan su construcción, claridad y coherencia (Rodino, 1982).

En el 2012, Rosanna Boadas y Anicia Flores evaluaron en su tesis el uso léxico verbal, pero como parte integral del vocabulario empleado por universitarios. La investigación se tituló Elaboraciones léxico-semánticas, y sus implicaciones en la cohesión y la coherencia textual de las producciones escritas de 35 estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura de Educación Integral, quienes cursaban el curso de Lengua Española II, en el núcleo de la Nueva Esparta de la Universidad de Oriente. Se usó el método observacional descriptivo,

¹ N= Nutrición, CD= Cirujano Dentista, C= Contaduría y M= Maestría

porque se analizaron las actuaciones lingüísticas cuando se estaba con los estudiantes en clase realizando las actividades de redacción. También, se aplicó el análisis cualitativo de los errores y el análisis textual para identificar el tipo de dificultad manifestada con respecto a la organización y textualización de los procedimientos cohesivos y de los mecanismos de coherencia empleados por los estudiantes.

El vocabulario fue analizado a partir de dos criterios: la propiedad: referida a la correferencia semántica y a la variedad: léxico amplio. Como explicación a la identificación del pobre léxico empleado por los estudiantes, se determinó que el motivo principal fue el poco repertorio de términos que los estudiantes han incorporado como parte de su competencia léxica. El estudio concluyó que se presentan como error la imprecisión verbal por equivocarse en el uso de los tiempos a partir de las actividades de redacción planteadas. Se descubrió que una de las principales dificultades de los estudiantes fue el manejo inadecuado de las palabras precisas al momento de establecer la referencia entre las ideas, argumentos y justificaciones que el mismo tipo de texto requería. Es preciso anotar que estas dificultades están asociadas; asimismo, al reducido vocabulario utilizado, por lo cual los estudiantes no cuentan con la posibilidad de elegir y seleccionar, entre una variedad de términos posibles, el más adecuado a los fines de expresar coherentemente sus ideas.

Otra tesis que analiza la cohesión y coherencia en textos universitarios, pero de tipo argumentativo es la de Aída Ben Amor. La investigación se titula Coherencia y cohesión en textos argumentativos de estudiantes sustentada en el 2008. Este trabajo tuvo el propósito de indagar en el proceso de la cohesión/ coherencia. De manera particular, en este estudio empírico se aplicó dos supuestas medidas de coherencia de los textos: una de ellas de naturaleza cognitiva o desde el enfoque de las teorías cognitivas y el otro enfoque es de origen lingüístico, que consiste en un análisis de armonía cohesiva. El primero se centra en los esquemas mentales que se activan en el proceso de lectura y que facilitan los juicios de coherencia de los textos. Indica que la interpretación del lector se realiza a partir de los rasgos lingüísticos del texto. El segundo enfoque es de origen lingüístico y se realizó para delimitar los recursos formales de la lengua para facilitar el procesamiento de sus mensajes.

Para concluir, las investigaciones de la Lingüística Aplicada han estudiado los usos lexicales, y su influencia en la coherencia y cohesión en la producción de textos en la enseñanza del español como segundo idioma. Al respecto, una investigación es la tesis doctoral de Inmaculada Álvarez de Man y Rego titulada La cohesión del texto científico-

técnico. Un estudio contrastivo inglés-español. Tuvo por objetivo es estudiar las condiciones que permiten definir el texto y la dificultad de explicar la coherencia textual. Esta muestra de manera clara cómo realizar la interpretación léxica-semántica y gramatical de los elementos o mecanismos de la cohesión y coherencia identificados en los textos de los estudiantes. Revisarla me sirvió como guía para mi trabajo. También, para citar las conclusiones del autor al respecto de la influencia que tienen la cohesión en la coherencia de un texto (1999, p. 434), explica:

... me permite afirmar que la cohesión resulta esencial para la construcción del texto, ya que permite encadenar las oraciones según la intención del autor. La percepción de la coherencia del texto se basa en las relaciones «semánticas o retóricas» que se establecen entre las diferentes oraciones del texto. El reconocimiento de esas relaciones exige la correcta interpretación de las expresiones lingüísticas que enlazan las oraciones entre sí. Los mecanismos de cohesión que crean los puntos de unión entre las oraciones son pues la clave que permite al lector descubrir la coherencia del texto.

Otra tesis que se vincula campo de una lingüística pedagógica o aplicada para la búsqueda de mejorar la capacidad de la escritura en hablantes del español como segunda lengua es la tesis de María del Carmen Tejeira Rodríguez, Kees Van Esch y Pieter De Haan titulada La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE (2005). Se comparó la coherencia y la cohesión de los textos de hablantes del español como primera lengua y los de holandeses aprendices del español como segunda lengua. Los escritos fueron ensayos argumentativos en el idioma inglés LE, en español LE y lengua materna (L1). Las conclusiones del estudio determinaron que los procedimientos léxicos apenas hay variación entre los corpus, solo que los estudiantes nativos utilizan más la repetición exacta, con el resultado de que sus textos son menos ligeros. Por ello, hay que reforzar los recursos de sustitución y recurrencia de que disponen.

2.1.2. A nivel nacional

En primer lugar, se halló una única tesis en Lima que se vincula con nuestro tema de manera directa: estudio del léxico impreciso en estudiantes universitarios. En el año 1998, el magíster Desiderio Evangelista publicó la tesis titulada Competencia y precisión léxica de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de la Universidad Femenina del

Sagrado Corazón de Monterrico en la cantidad de diez estudiantes por cada año de estudios. Luego, comparará los resultados con la muestra tomada a los grupos del 1° año de la especialidad de Educación e Ingeniería Industrial (último año) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y a un grupo de docentes del área de Aptitud Verbal del CEPUSM – UNMSM. La temática que desarrolla se centra en la competencia y precisión léxica de las estudiantes del español como primera lengua (L1) y como aprendices de una segunda lengua (L2). Esta investigación también quiso explorar en la experticia o dominio de los estudiantes universitarios de traducción en el uso de la lengua materna del español en relación con la precisión léxica.

Los resultados podemos asociarlos con una de las conclusiones de la investigación que se indica así: «El grado de precisión léxica de los estudiantes de los primeros años de estudios universitarios al parecer está condicionado por una mayor información del contexto lingüístico y extralingüístico. Si se presenta mayor cantidad de información contextual, hay mayor posibilidad de realizar una elección adecuada en dicho contexto» (Evangelista, 1998, 126). Otro resultado determinó que los estudiantes de primer ciclo redactan con mayor imprecisión léxica en comparación de los estudiantes que cursan los últimos años y de los docentes.

En segundo lugar, se han hallado algunas investigaciones cuya intención es descubrir cuánto afectan los errores de la escritura en las redacciones de los estudiantes. En ese sentido, parten del estudio concreto de alguna característica de la coherencia y/o la cohesión a nivel de gramática y/o léxico, y miden su impacto en la redacción de los textos de los universitarios. De ellas nos interesa rescatar las dificultades en ejecución de la cohesión léxica, que es una de nuestras variables de estudio.

Por ejemplo, el estudio María Erésvita Rodríguez Segura se tituló 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 (2017) estudia los elementos de cohesión. La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y 32 de Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Entre los resultados se determinó que la enseñanza de los elementos

cohesivos influye significativamente en la microestructura, macroestructura y superestructura de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios,

De esta tesis, me pareció importante analizar los indicadores de las variables texto argumentativo para considerarlos con algunas modificaciones en mi tesis. Se ha elaborado el siguiente cuadro para facilitar la explicación.

Tabla 6

Variables del estudio Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Variable: elementos de cohesión	
Dimensión: Signos de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> · Uso del punto y coma · Uso de la coma · Uso del punto
Dimensión: Conectores	<ul style="list-style-type: none"> · Uso de conectores
Variable: Texto argumentativo	
Dimensión: Macroestructura	<ul style="list-style-type: none"> · Existe coherencia entre el tema, idea principal y título. · La idea principal se presenta en forma clara y precisa. · El tema del texto se relaciona con el título. · El texto traduce la intención del autor. · El mensaje del texto es claro.
Dimensión: Microestructura	<ul style="list-style-type: none"> · Los conectores lógicos textuales vinculan las ideas y párrafos adecuadamente. · Los referentes textuales son usados adecuadamente. · La organización de los significados en ideas guarda relación entre sí · El significado de las palabras es de fácil comprensión. · Las palabras, frases y oraciones se encuentran íntimamente cohesionadas.
Dimensión: Superestructura	<ul style="list-style-type: none"> · El texto presenta una tesis explícita de acuerdo al tópico. · El párrafo introductorio presenta la tesis. · El párrafo de desarrollo argumenta de acuerdo a la audiencia y al tópico con apoyo. · El párrafo de conclusión reitera la tesis. · En la conclusión reitera la tesis.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2017, p. 60)

Por otro lado, nuestra tesis es única en explorar la relación entre los usos incorrectos de redundancia, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo, y la coherencia global, lineal o local en textos universitarios que producen los alumnos dentro de un curso de Lenguaje. Por eso, aportará desde el campo de la Semántica (significado de la palabra que le asigna el

escritor) y la Lingüística del Texto (coherencia global, lineal, local y cohesión léxica) en explicar cómo se afecta el texto desde el nivel léxico-semántico. Nuestra tesis ayudará a ampliar el campo de investigación con casos concretos. Sin embargo, existe un estudio, mas no tesis que sí explora algunos errores léxicos en textos de alumnos de primer ciclo, pero con el fin de medir los niveles alcanzados en alto, medio y bajo entre dos universidades privadas y dos universidades estatales de Lima. El proyecto de investigación fue de Félix Quesada Castillo, año 1995, denominado Errores en la producción escrita en alumnos de pregrado. El estudio se basó en explorar las equivocaciones más frecuentes en que incurren los estudiantes de primer ciclo de las universidades Ricardo Palma y Unife, y las públicas Agraria y San Marcos en correlación con las variables sociales (diferencias sociales, especialidad y sexo). Las hipótesis fueron las siguientes: 1. La manifestación de errores que son comunes a los estudiantes que ingresan a la universidad. 2. La frecuencia de errores en la producción escrita está correlacionada con variables no-lingüísticas: tipo de universidad, escuela académica (especialidad) y sexo. Los resultados determinaron que los errores frecuentes entre los ingresantes fueron anacoluto, coloquialismo, discordancia, redundancia, impropiedad léxica, incoherencia textual, conector inapropiado, queísmo y dequeísmo. De acuerdo con el número de errores, se pudo determinar que la universidad privada fluctúa entre el puntaje alto y medio, mientras que la universidad estatal entre el puntaje alto y bajo.

Otros trabajos se centran en la medición de las capacidades de coherencia y cohesión en estudiante universitarios. Estas se miden por separado y no se relaciona o correlacionan. La tesis de Nelson Alvarado-Pino del año 2019 se tituló Análisis de la coherencia y cohesión de textos expositivos redactados por estudiantes universitarios de primer ciclo. La muestra correspondió a estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada del Perú. Los resultados que se vinculan con nuestra tesis son los que corresponden a la cohesión léxica. Entre los resultados acerca de la cohesión léxica, se concluyó que el 74% de textos no evidencia el desarrollo a un nivel logrado y el 26% de los textos logró un desempeño adecuado. Me parece interesante mencionar las causas expuestas por el autor de este problema (1) la repetición innecesaria de elementos léxicos (2) la falta de creatividad o conocimiento y vocabulario. Y se concluyó que al no presentarse estos mecanismos o usarlos mal afectan la cohesión y la coherencia textual.

Una similar en la temática es la propuesta de la tesis de Ingrid Isabel Medina Cardozo y Marcos Oswaldo Arnao Vásquez del año 2013. Esta se tituló Coherencia y cohesión en el

discurso escrito de estudiantes universitarios. Tuvo como objetivo describir el proceso de producción discursiva en las propiedades textuales de coherencia y cohesión en los estudiantes universitarios del primer ciclo 2012–I de la Universidad César Vallejo (Chiclayo). Se evaluó durante una intervención didáctica por competencias en la asignatura Competencia Comunicativa. El resultado que me parece importante señalar en cuanto a la capacidad de coherencia es que el 81% redacta párrafos con afirmación, información y garantía de forma deficiente o mala. Un 83% escribe de manera deficiente distintos tipos de párrafos y usa mecanismos de coherencia (...) el 89% tiene problemas en el uso de mecanismos de cohesión, conectores y marcadores discursivos (...) (Medina & Arnao, 2013).

2.2. Enseñanza - aprendizaje del léxico

Enseñar y aprender léxico es un proceso no sencillo de explicar a través de una sola teoría lingüística, ya que requiere de la interacción de varios campos del saber, como la psicología educativa, la teoría de la interacción, de la psicolingüística y otras disciplinas. Además, hay niveles distintos del léxico como el especializado con terminologías técnicas. Incluso, las metodologías deben ser distintas dependiendo del nivel de competencia alcanzada: nula o avanzada.

Existen dos aspectos importantes de la enseñanza del léxico al alumno: el incremento de su léxico y la corrección de errores léxicos. El primero sigue un principio contextual: las palabras deben ser aprendidas en su contexto de uso. Inclusive, las explicaciones pueden orientarse hacia la misma familia léxica, así los alumnos identificarán un término no solo, sino dentro de esta macroestructura. Es importante que se haga distinción entre lo que es lo común y qué lo distinto: rasgos comunes a sememas distintos. En el caso de la homonimia, se podría realizar alguna referencia histórica que ayudaría en el proceso de fijación de los usos. También, se debe considerar en esta enseñanza las microestructuras conceptuales, por ejemplo, que en cada lengua se organiza mediante la riqueza sinonímica. En el caso del francés y español, la diferencia se presenta entre palabra culta y popular. Además, incluye los matices afectivos y evocadores que determinan la elección de sinónimos (Rivalora, 1982-1983).

El triángulo semántico de Ullmann representa el esquema triádico de Ogden y Richards en siete niveles que se observan en la siguiente imagen: referentes, lexicogénesis, relaciones

sémicas, agrupaciones conceptuales, niveles de uso, expresiones hechas y generalización. Todo ello ayuda a plantear diversas estrategias didácticas para fortalecer y desarrollar la competencia léxica. Cada una de estas aristas del heptágono permitirán al docente plantear diversas actividades que permitan alcanzar las destrezas lingüísticas, como practicar las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización.

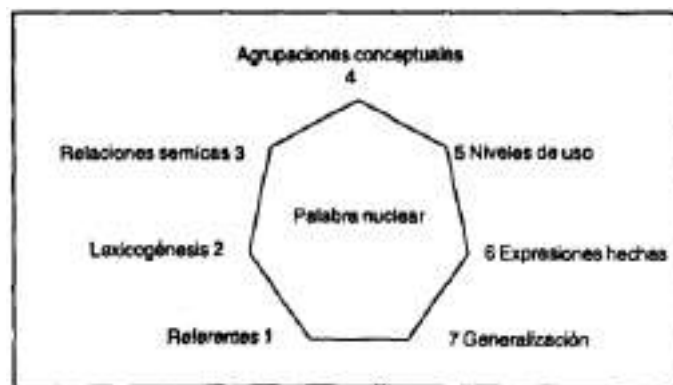


Figura 8. El gráfico anota el triángulo semántico de Ullmann, que contiene en cada arista la forma léxico- semántica que nos permite desarrollar las actividades didácticas para desarrollar la competencia léxica. Tomado de Ullmann (1965, como se citó en Gómez, 1997, p. 76)

1. A través de la actividad de búsqueda de referentes, se impulsa extraer los términos que están relacionados a la(s) palabra(s) nuclear (es).
2. Las actividades para impulsar la lexicogénesis se basan en realizar ejercicios que a partir del descubrimiento morfológico se asocia con el significado; es decir, se asocia el significante con el significado. Entendido de otra manera, al explorar de dónde se forma la palabra se descubre su significado. Por ejemplo, la relación asociativa por el significante se desarrolla mediante ejercicios de composición «*corto, acortar, cortito, recortar, cortaplumas... -ero indica lugar (cenicero), profesión (cocinero, barbero), árboles (platanero), des- supone acción contraria (desatar, desmentir...) ferrocarril, aguanieve // café-teatro, coche cama // antropólogo, micrófono // caballo de carreras, hombre de negocios*».
3. Las relaciones semánticas se logran mediante la propuesta de actividades que buscan que se establezcan relaciones asociativas por el significado buscando relaciones por connotación, denotación, sinonimia, antonimia, polisemia, hiponimia, etc.
4. Las agrupaciones conceptuales se forman de las asociaciones conceptuales, las cuales se pueden propiciarse mediante diversas actividades que permitan que se categorice o clasifique

en diferentes conjuntos las unidades léxicas. Se propicia la asociación de palabras que pertenecen a un mismo aspecto, área o noción. Por ejemplo, si un texto tiene la palabra nuclear educación sexual, el alumno podrá categorizar: actores involucrados, ámbitos de formación, etapas del desarrollo, métodos de prevención, talleres, etc.

5. Este punto de la arista se denomina niveles de uso, el cual permite que según el registro o según el nivel pragmático se impulse un uso adecuado del léxico. Por ejemplo, en el nivel de léxico coloquial es *buscapleitos*, *picapleitos*, *pleitista* y *buscarruidos*, pero, en el nivel estándar, es defensor, abogado, defensa.

6. A partir de las frases hechas de los textos, se realizan ejercicios que impulsen en el educando la opción de que las reemplace por otras. Puede realizarse actividades que soliciten a los estudiantes identificarlas en un texto, completar oraciones con frases de uso frecuente, descubrir colocaciones erróneas, algunas de estas pueden ser fórmulas sociales y se puede preparar ejercicios para completar fragmentos, ejercicios de sinónimos con estas frases, ejercicios de relación entre estas frases idiomáticas y sus significados, entre otras actividades.

7. Los ejercicios de generalización permiten que los educandos completen ejercicios para rellenar espacios con las palabras señaladas, ejercicios de correspondencias para relacionar modismos con sus significados, actividades de sustitución a partir del concepto se puede llegar a la palabra), actividades de contextualización que cuestionan al estudiante sobre cuándo emplearía determinadas expresiones, significados contextuales.

2.3. Nociones importantes vinculadas al léxico y significado

2.3.1. El léxico

De manera general, el léxico se define como vocabulario o conjunto de palabras por la mayoría de diccionarios o autores. En el Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2018), el léxico es el vocabulario, es el conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc. Coseriu (1987, como se citó en Roque, 2016, p. 40) sostiene: «por léxico hay que entender la totalidad de aquellas palabras de una lengua que corresponden a la organización inmediata de la realidad extralingüística».

Rivalora (1982-1983, p. 332) define el léxico basándose en términos como lexemas y grafemas: «Una posible respuesta puede partir de una diferenciación entre lexemas y

gramemas, ambas unidades de primera articulación; es decir, unidades de dos caras, con un significante y un significado, ambas también mínimas, esto es indivisibles en otras unidades de primera articulación».

Sin embargo, algunos autores establecen una diferencia entre léxico y vocabulario, porque los consideran no como sinónimos. Varela (2006, p. 3) expresa que «el léxico es el conjunto completo de palabras de todo tipo de la lengua, mientras que el vocabulario es su actualización en el discurso y según situaciones comunicativas».

2.3.2. El vocabulario

El vocabulario es un sistema abierto de acumulación de palabras, que está en constante almacenamiento. Schippan (1972, como se citó en Adekitan, 1994, p. 83) explica que:

El vocabulario es el conjunto o totalidad de las palabras de una lengua; es el sistema abierto de lexemas portadores de significado léxico que se encuentra en constante evolución al adaptarse a nuevas necesidades comunicativas. Es el subsistema más movedizo de la lengua.

Los hablantes de un idioma están constantemente incorporando palabras a su vocabulario, ya que varía su nivel de preparación e intelectual y también se le asigna el conocimiento de una palabra a la curiosidad. El vocabulario se concretiza en un texto en una conversación o en cualquier soporte donde quede registrado. «Es el conjunto de palabras de una lengua o de los términos y de las expresiones que utiliza habitualmente una persona, considerado todo ello desde un punto de vista semántico. La amplitud y precisión del vocabulario de un individuo están originadas generalmente por su curiosidad por las cosas y por su nivel cultural e intelectual» (Adekitan, 1994, p. 83).

2.3.3. Vocabulario pasivo y activo

La ampliación de léxico de los estudiantes se relaciona con las nuevas asignaturas que va aprendiendo. A las que la Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía las llama parcelas de referencia. Los significados que se pueden relacionar al término vocabulario dependen del tipo. Por ello, nos pareció importante indicar algunos significados que hemos hallado al

respecto. En común, se relacionan en que el vocabulario es un repertorio de palabras conocidas por el hablante y que se usan de acuerdo a una necesidad específica. La Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2010) define vocabulario como un repertorio de palabras que es de uso frecuente y que se emplea de manera cotidiana en las relaciones interpersonales. El vocabulario específico es conjunto de palabras, cuyo uso está más restringido en los diferentes ámbitos socio – profesionales, aunque no todas son tecnicismos. El vocabulario activo son las palabras que el hablante utiliza a diario en su comunicación. El vocabulario pasivo es el que comprendemos, aunque no se utilice activamente.

Se debe mencionar que es una tarea didáctica lograr que los términos del vocabulario pasivo pasen a ser un vocabulario activo de una manera dinámica. «El vocabulario pasivo es mayor que el vocabulario activo. La primera consecuencia que va a tener esto en la didáctica del vocabulario va a ser que no solo hay que aumentar el vocabulario del alumno/ a, sino que hay que trabajar en que las nuevas adquisiciones se incorporen al vocabulario activo» (Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía, 2010, p. 3).

Otro nombre que se le asigna a vocabulario pasivo es vocabulario receptivo o de recepción. Melka (1997, como se citó en Centro Virtual Cervantes, 2019) explica que es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes. En conclusión, el vocabulario receptivo forma parte del lexicón mental de un hablante.

Una que señala que el vocabulario receptivo es mucho más amplio que el productivo (el doble o más en número de unidades); otra que señala que la distancia entre ambos tipos de conocimiento disminuye con el paso del tiempo, aunque siempre es mayor el vocabulario receptivo que el productivo; una última que señala que la diferencia entre ambos no es significativa.

2.3.4. Variación léxica

La variedad léxica se evidencia en un texto cuando se emplean distintas palabras, lo que torna la expresión agradable y elegante. Por el contrario, la falta de variedad léxica se le denomina como monotonía o pobreza, y genera imprecisión léxica. Quesada-Vargas (2005, p. 34) explica: «Este defecto, conocido como monotonía o pobreza, se manifiesta en el abuso de

varios verbos comunes o fáciles (llevar a cabo, hacer, realizar, efectuar, tener ...) que se emplean con variedad de significados en lugar de otros más aptos y precisos».

Se afirma que variación de una lengua se vincula directamente con su ejecución, así «como un hecho intrínseco a las lenguas e inevitablemente unido al uso de las mismas, lo que justifica la importancia de su estudio» (Escoriza, 2012, p. 248). Las diversas definiciones resaltan esto.

Sin embargo, otros autores definen variable mediante el término variante como que son distintas formas de significar al mismo término o cosa. Ducrot & Schaeffer (1995, como se citó en Escoriza, 2012, p. 264) «para identificar una variable, se estudia, en primer lugar, el conjunto de las variantes posibles que sirven para decir “la misma cosa”»; y Mounin (1979, como se citó en Escoriza, 2012, p. 264) «dícese de las formas de la lengua cuyo significante tiene variantes que pueden ser muy importantes, sin que ello afecte a su identificación». La variedad léxica para nuestro estudio es la cantidad de términos o vocabulario que maneja el redactor, que hace que sus textos luzcan con riqueza léxica.

2.3.5. El significado

La definición incluye factores determinantes para su constitución como el tipo de texto y la situación comunicativa que en que se emplea un determinado significado. Miranda (2000, como se citó en Roque, 2016, pp. 32-33) explica:

El significado de una palabra es el concepto o idea asociado a este. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la palabra y su significado, sino que suelen ser límites cambiantes y poco precisos, y su concreción depende en gran medida del texto y situación en que se produce.

Para establecer la pertinencia de un significado, se debe considerar que tiene un significado general y común. «Dentro de un mismo idioma, las palabras tienen un significado común y general para la mayoría de los hablantes, fácilmente reconocible, a partir del cual cada palabra se opta a las necesidades comunicativas del contexto, ya sea por especialización de su significado general o por utilizarse con sentido figurado o aproximativo» (Antas, 2007, p. 32).

Lyons (1980, como se citó Roque, 2016, p. 25) señala que «el significado de las expresiones lingüísticas se describe a partir del concepto de significación, en el sentido las palabras y otras partes del habla forman signos que significan o representan otras cosas».

Miranda (2000, como se citó en Roque, 2016, p. 44) dice: «Significado es el contenido de un signo o de una expresión en cuanto dado en una lengua determinada y exclusivamente por medio de la lengua misma».

Debido a la complejidad de los significados, se han determinado siete clases. El primer significado es el de la denotación que es el significado aceptado por todos los hablantes del mismo idioma, ya que pertenece al nivel estándar de un idioma. «Es el significado literal y básico de una palabra. A su vez, una palabra puede constar de varias aceptaciones denotativas en caso de polisemia, como por ejemplo planta, que en español significa vegetal, parte inferior de un pie, establecimiento industrial y piso de un edificio, normalmente público» Cervero-Pichardo (2000, como se citó en Varela, 2006, p. 6).

Otro significado es la connotación, que se relaciona a la interpretación particular o subjetiva del hablante y depende de factores extralingüístico y culturales relacionados con el léxico. «Dicho de otra manera, los significados connotativos transportan ciertos valores culturales y sociales de la comunidad hablante. La traducción de estas unidades léxicas suele ser más complicada, porque las realidades culturales no siempre coinciden» (Varela, 2006, p. 7).

También, «el significado diferencial o prototipo está muy relacionado con la hiperonimia, que permite crear campos semánticos (la comida, los muebles, los medios de transporte, etc.)» (Varela, 2006, p. 7).

El significado contextual se refiere a un significado pragmático y extralingüístico. Cervero - Pichardo (2000, como se citó en Varela, 2006, p.7) explica según los contextos, empleamos un tipo de lengua u otra. Si tomamos como ejemplo la salutación coloquial en español ¡Qué tal! sería poco probable que la realizara un trabajador del Congreso con el presidente del Perú, pero sí se realiza entre dos amigos.

El contexto verbal o sintagmático es necesario para determinar claramente el significado de una palabra en un contexto oracional, ya que existe la polisemia en un mismo término que generaría varios significados para el mismo significante. Las siguientes frases son ejemplos de cómo se define por el contexto un término:

El «cabo» Blanco al norte del Perú (=«un accidente geográfico»)

Fuertemente atado con un «cabo» (=«cuerda»)

El «cabo» saluda a sus superiores (=«grado militar» y regresó al cabo de algunos años (=«final o término»)

Otros casos en que el contexto verbal deslinda los sentidos son los siguientes. En las expresiones, la casa de Miguel y la casa de la cultura. En un caso, casa se determina como vivienda y en el otro como institución. No faltaba más, en la lengua coloquial, estar acondicionado por el contexto verbal. Otro ejemplo en el que deslinda significados por la interpretación de los contextos son los siguientes: ¿Quiere usted cantar? - No faltaba más (= sí) y ¿Le incomoda a usted? - No faltaba más (=no).

El significado cotextual es un significado lingüístico del momento. En este ámbito, «hay diferentes usos del verbo dejar, que según el cotexto puede significar pasar (la sal), prestar algo, no hacer algo (deja, deja), poner en un sitio y no reírse (déjate de bromas)» Cervero - Pichardo (2000, como se citó en Varela, 2006, p. 7).

EL significado colocacional es producto de la norma lingüística. «Se refiere a las posibilidades de combinación que permite la lengua entre palabras. También se llaman combinaciones sintagmáticas y constan de combinaciones entre verbo y nombre, nombre y nombre, nombre y adjetivo, etc.» (Varela, 2006, p. 7).

El significado pragmático, según Cervero - Pichardo (2000, como se citó en Varela, 2006, p. 8), se explica como «el significado relacionado con cada situación comunicativa y relacionado con la intención de los interlocutores. Por ejemplo, el comentario ¡qué frío hace, ¿no? puede interpretarse literalmente, es decir como un comentario sobre el tiempo que hace, o bien como una petición indirecta de cierre de la ventana».

El significado discursivo es al que se debe llegar. Es empleado para seguir armando la ilación del término al que nos referimos sin usarlo tal cual, sino mediante alguna sustitución

o reemplazo. Cervero - Pichardo (2000, como se citó en Varela, 2006, p. 8) explica: «Usamos las palabras según lo dicho anteriormente y para hacer posible la continuación de la comunicación. Así, no solemos repetir lo que el interlocutor ha dicho, sino que usamos sinónimos, hiperónimos o elementos gramaticales de sustitución».

Sin la asignación del significado y sentido a las palabras no podríamos expresar nuestras ideas y pensamientos de la mente. De Beaugrande & Dressler (1972), definen significado como «designar la capacidad de una expresión lingüística (o de cualquier otro tipo de signo) para representar y para transmitir conocimientos (es decir, significados virtuales)». Sentido indica que se utiliza «para referirse al conocimiento que se transmite de manera efectiva mediante las expresiones que aparecen en el texto» (p. 25).

2.4. Léxico impreciso

2.4.1. Definición de precisión léxica

La precisión léxica es el uso adecuado de las palabras con su correcto significado. Los vocablos deben usarse con la mayor propiedad y precisión posibles. Con ella se quiere expresar concisión y exactitud rigurosa. Estas se consiguen mediante una buena elección de palabras. «Básicamente, la importancia de la precisión léxica radica en la claridad de la interpretación de las ideas expresadas evitando que se comprenda otra idea distinta a la que se quiere dar a entender». Todo lo contrario, a todo esto, es la imprecisión léxica (Roque, 2016, p. 27).

2.4.2. Definición de imprecisión léxica

También se le denomina vaguedad. Este concepto se define como la poca precisión cuando se nombra una palabra. En la práctica, se considera que es la dificultad para establecer límites definidos a un término. Por ello, es importante que se reflexione antes de utilizarlos. Por ejemplo, cuando queremos denominar a alguien como *calvo* a veces lo decimos de una persona que lo ha perdido parcialmente o que no tiene ningún cabello: ¿cuánto cabello habrá perdido para colocarlo bajo esta etiqueta? (Escandell, 2007).

En el proceso de interpretación de mensajes de un texto, se pierde información, y se combina con un aumento y disminución de precisión cuando analizamos el mismo texto. Bernárdez (1994, p. 21) señala: «En cambio, T² es impreciso porque el lenguaje lo es necesariamente, ya que depende de una categorización generalizadora de la realidad que va más allá de la generalización efectuada por la percepción y la cognición humanas».

También, es importante señalar que el escritor o llamado «P» como el productor del texto será el encargado que el texto tenga la menor cantidad de precisiones para que el escrito sea considerado como óptimo. Al respecto Bernárdez (1994, p. 21) afirma:

El problema de la comunicación lingüística» consiste (...) en cómo puede saber P³ que su texto garantiza, en la medida de lo posible, que R⁴ comprenderá M⁵ a partir de T. Podemos entender la coherencia, en el marco en que estamos trabajando, en términos de forma óptima que habrá de adoptar el texto para solucionar ese problema.

El uso de verbos de significado amplio manifiesta imprecisión léxica. Estos se repiten con frecuencia entre los escritores aprendices. Este problema provoca pobreza léxica al generar un texto monótono y aburrido. También, al referirnos a ese significado extenso estamos reconociendo que son inexactos, debido a que son polisémicos. Por ejemplo, el verbo hacer, haber, tener, poner, ser, dar. A continuación, señalamos algunos casos (Castelli, 2017).

Verbo hacer:

Uso inadecuado (hacer un poema o canción)

Uso adecuado y exacto (componer un poema o canción)

Verbo haber:

Uso inadecuado (haber un cambio)

Uso adecuado y exacto (experimentar un cambio)

Verbo ser

Uso inadecuado (ser de una religión)

² T es la abreviatura de texto.

³ P es productor de texto.

⁴ R es la abreviatura de receptor.

⁵ M es mensaje.

Uso adecuado y exacto (profesar una religión)

También, se denominan como palabras comodín y son consideradas como palabras de significado amplio en situaciones en las que pueden emplearse otras mucho más precisas. Por ejemplo, se le ha medido una cosa en el ojo (una mota de polvo), dame una cosa para escribir (un lápiz, un bolígrafo, etc.).

La pobreza léxica se relaciona con términos de imprecisión léxica que sirve para indicar casi cualquier idea que queremos transmitir. De acuerdo con Gutiérrez & Serrano (2002, pp. 152-153):

Es el uso de palabras de significado tan general que valen para muchas circunstancias y, por lo tanto, son poco concretas, poco exactas y poco precisas (...) se presenta algunos vocablos comodines que valen para «casi» todo. En los verbos, se lleva la palma hacer; pero hay otros; en los sustantivos, cosa y tema; en los adjetivos va cambiando la moda: bonito, guay...

2.4.3. Verbos definidores

El uso de verbos definidores puede generar casos de imprecisión léxica, ya que son verbos que tienen muchos significados y que se usan para apoyar a sustantivos, adjetivos, etc. La siguiente cita contiene la clasificación de los más frecuentes determinados por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Entre los artículos de verbos que ofrecen de dos a cinco acepciones (verbos de polisemia mediana):

El DRAE (2001) ofrece 3,217 verbos definidores diferentes para 12,562 acepciones verbales. Entre los veinte primeros rangos del orden de frecuencia, como definidores de otros verbos, están los siguientes:

Hacer (666/5.30%), dar (471/3.75%), poner (345/2.74%), quitar (222/1.76%), tener (127/1.01%), causar (124/ 0.98%), echar (117/ 0.93%), sacar (991 0.78%), cubrir (941 0.74%), tomar (93/ 0.74o/o), volver a (911 0.72o/o), cortar (86/ 0.68o/o), dejar (85/ 0.67o/o), producir (83/ 0.66%), perder (691 0.54o/o), mover (68/ 0.54o/o), estar (641 0.50o/o), andar (591 0.47o/o), formar (59/ 0.47%) y meter (58/ 0.46%). Estos veinte

verbos definidores cubren el 24.51o/o de las 12,562 definiciones con que contamos del DRAE (2001).

2.4.4. La ambigüedad que genera la imprecisión léxica

La imprecisión léxica puede estar presente si hubiera la ausencia de un artículo con ciertos sustantivos, lo cual genera ambigüedad en la interpretación del lector. En relación con ello Basulto (1996) nos señala algunos ejemplos: «También, hay que diferenciarlos de los bigéneres, que cambian de significado según sean masculinos o femeninos (llevan la indicación *m* en su significado masculino y *f* femenino): el capital, la capital, el corte, la corte, el cólera, la cólera».

2.5. Léxico impropio

2.5.1. Definición de propiedad léxica

La propiedad del texto está determinada por la cualidad que tenga un léxico pertinente; es decir, estamos refiriéndonos a la propiedad léxica que aporta claridad al texto. «Esta cualidad se alcanza, en gran medida, cuando los términos se emplean con el significado y la categoría gramatical propios» (Quesada-Vargas, 2005, p. 31).

2.5.2. Definición de impropiedad léxica

La impropiedad léxica también es denominada transgresión semántica y es considerada como un error léxico-semántico en textos de registro culto o académico. López, Cruz & Garcés (2019) mencionan que la impropiedad léxica consiste en emplear palabras con significados diferentes de los que poseen. La asignación de significados al que se refieren estos autores corresponde al significado denotativo establecido en los diccionarios. También, indican que corresponde a una de las carencias que afectan la comunicación lingüística a nivel de léxico (vocabulario) y sintaxis (orden y organización de las palabras). Estos autores han determinado como uso frecuente de impropiedad las siguientes palabras.

- Colegiar: inscribir a una persona en un colegio profesional. (Se emplea por negociar, acordar, llegar a consenso.)

- Cómico: que tiene relación con la comedia. (Se emplea por moderno, sofisticado.)
- Gestar: llevar la hembra en su organismo a su futuro hijo. (Se emplea por gestionar.)
- Visualizar: imaginar con rasgos visibles algo que no se tiene a la vista. Un ejemplo de esto es el siguiente: «Desde ahora puedo visualizar su expresión cuando se entere». (Se emplea por mirar, ver, observar directamente objetos y fenómenos) (López, Cruz & Garcés, 2019, p. 208).

Se clasifica este error como una equivocación en la elección del lexema por una confusión en el uso. Se define impropiedad léxica como como un error léxico- semántico que

En este caso, se utiliza fuera de contexto un vocablo de la lengua objeto. Son los casos en los que la palabra resulta inadecuada y en su lugar habría que utilizar un sinónimo u otra palabra de su mismo campo semántico. O también los casos en los que la palabra resulta correcta, pero pertenece a otro registro (Polakof, 2009, p. 84).

2.6. Redundancia

2.6.1. Definición de redundancia

La redundancia se manifiesta como la expresión innecesaria para transmitir el sentido de las ideas. La palabra considerada redundante está de más en el texto, porque contiene un significado que está incluido en otro término. Roque (2016, p. 29) define: «La redundancia es la repetición innecesaria de palabras o ideas para expresar un concepto. No existe ninguna necesidad de repetir la idea anteriormente expresada. Se debe recordar que la redundancia es innecesaria. Generalmente, este error se produce por pobreza del léxico». Se debe saber diferenciar de las repeticiones lógicas y convenientes o necesarias de las innecesarias o excesivas.

Se considera tratar la repetición y redundancia por separado, aunque coinciden en el significado. En cuanto a la primera, es la reiteración de palabras que afecta la variedad del vocabulario empleado en el texto. Definitivamente, este problema o vicio de la escritura podría no afectar la comprensión o interpretación del lector; sin embargo, sí incide en la calidad del texto, porque hay autores que determinan que genera pobreza léxica. La repetición

de palabras y expresiones es considerada como error realizado por los escritores de textos inexpertos o principiantes. Esto se atribuye a la pobreza léxica que se genera (Castelli, 2017).

En cuanto a la segunda, se considera repetición de información. Y se le considera dentro del lenguaje coloquial. Se puede mencionar como ejemplos frecuentes: bajar abajo, subir arriba, retroceder hacia atrás, asomarse al exterior, falso pretexto, base fundamental, constelación de estrellas, etc.

La redundancia expresa un doble significado innecesario o significado en exceso que no aporta o complementa el significado. En ese sentido, no es útil para dar realce a la calidad del texto. Basulto (1996, p. 104) muestra que es un error que «implica un defecto de demasía (...) es una repetición formal viciosa, producto de la ignorancia, el automatismo expresivo o la verborrea repetitiva. Debe distinguirse de la repetición artística o pleonismo».

Algunos ejemplos de redundancias formales se presentan en los textos académicos. Sucede por agregar otra palabra que se encuentra implícita en la otra, lo cual determina que sea suficiente el uso de una de ellas. Señalamos algunos casos en que se presenta este vicio de redacción (Basulto, 1996, p. 105).

Formas redundantes	Explicación	Formas correctas
El día de hoy	Hoy= en el día presente	Hoy
Partitura musical	Partitura= texto de obra musical	Partitura
Lapso de tiempo	Lapso= transcurso de tiempo	Lapso
Prever de antemano	Prever= ver con anticipación	Prever
Tiritaba de frío	Tiritar= temblar de frío	Tiritaba

Las redundancias de contenido (tautología) muestran un exceso de palabras que se relacionan a expresar el significado de una de ellas. Basulto (1996, p. 107) expone algunos ejemplos de ello.

Formas redundantes	Corrección
El hombre está integrado por cuerpo y espíritu, por lo que su doble constitución somatopsíquica...	El hombre es una integración somatopsíquica. Por, eso...

2.6.1. Algunos aspectos acerca de la redundancia

La redundancia, generalmente, es censurada, ya que afecta la sintaxis de las oraciones. En algunos libros, varias expresiones están determinadas como errores. Por eso, surge la pregunta si debemos prescindir de ellas o no. Bosque (2004, pp. 25-26) explica: «Se ha señalado, por ejemplo, que el *DRAE* dio cabida recientemente a la expresión *lapso de tiempo*, a pesar de que los lapsos siempre son temporales. ¿Debemos aceptar entonces esta redundancia solo porque aparece en el *DRAE*, y debemos en cambio evitar otras muy similares porque no se incluyen allí?».

Para determinar un uso como redundante, depende de la evaluación sintáctica de la expresión. Bosque (2004, p. 26) explica: «Esta sería una respuesta de corte reglamentista, si me permiten la expresión, pero escasamente razonada —me parece—, sobre todo porque la mayor parte de las expresiones redundantes son de naturaleza sintáctica, lo que significa que no es de esperar que el diccionario las recoja».

Se indica que en las situaciones del sistema pronominal se producen redundancias, pero que corresponden a relaciones de énfasis. Y que esto también sucede en los contextos oracionales de concordancia negativa. Bosque (2004, p. 29) explica:

Observen que las siguientes oraciones: *A mí me gustó* y *Me gustó a mí* son ambas redundantes, en el sentido de que el pronombre de primera persona aparece en ellas en forma tónica (*mí*) y a la vez en forma átona (*me*). Se ha escrito mucho también sobre la redundancia gramatical que ponen de manifiesto las oraciones negativas. Tenemos, por un lado, la llamada concordancia negativa (el hecho de que digamos *No vino nadie* con el significado de «no existe un *x* tal que *x* vino»); por otro lado, tenemos la llamada negación expletiva (el que digamos *No me voy de aquí hasta que no me atiendan* con el sentido de *No me voy de aquí hasta que me atiendan*).

Un vicio del lenguaje relacionado con esto es el pleonismo. Este en sus raíces etimológicas significa superabundancia. Según la Diccionario de la Lengua Española (DEL), tiene tres acepciones: abundancia en cualquier línea, repetición o uso excesivo de una palabra o concepto y cierta repetición de información contenida en un mensaje. Martínez de Sousa

(1987, como se citó en Cassany, 1995) considera correctos los pleonasmos siguientes, ya que los considera excepciones para darle fuerza a la expresión de la oración: en ciertas circunstancias (verlo por mí mismo, a mí me buscan, al fin y al postre, nunca jamás, sea como sea, hoy en día o diga lo que diga, pero censura hacer frete a los dos frentes, volveré a reincidir, reiniciar de nuevo, tampoco no lo haré nunca jamás).

Aunque haya expresiones orales redundantes, no deben ser considerados con mirada sancionadora. Solo el texto académico debe pasar ese filtro tan exhaustivo. Rodríguez (2017) considera que estas expresiones pertenecen al registro oral como *sube arriba*, *entra adentro*, *come tu comida*, etc. Se afirma que las repeticiones no aportan nada al texto. Los siguientes ejemplos se mencionan como ejemplos.

- En estos precisos momentos hace su ingreso el señor ministro, más sencillo es En estos momentos ingresa el ministro.
- El herido está en estado estable, en cambio, lo correcto es El herido está estable.
- La cita es a las 12 del mediodía, mientras que la corrección es La cita es al mediodía.

2.7. Léxico coloquial

2.7.1. Definición de coloquialismo

Muchos coloquialismos se interpretan gracias a la sinonimia contextual, que permite que el lector compare toda la frase con un determinado término con el cual halla relación. Gómez (1997, p. 81) indica: «La sinonimia contextual: blanco: quedarse blanco del susto (pálido) tener el pelo blanco (canoso) acertar en el blanco (diana)».

Conocer los diferentes usos o niveles de empleo (registros) determinan que se emplee un léxico culto (tecnolectos), formal o coloquial. A un nivel coloquial o informal se emplean *disfemismos*, que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de minimizar; es decir, es opuesta al eufemismo. En el DEL se explica: «En ocasiones, en una misma familia léxica, los diferentes étimos⁶ dan lugar a voces que se especializan en niveles de empleo distintos: morir, fallecer, fenecer, expirar, descansar, palmarla faz/cara/jeta» (Gómez, 1997, p. 82).

⁶ m. Raíz o vocablo de que procede otro. (Diccionario de la Lengua Española)

La lengua coloquial es utilizada en situaciones cotidianas e informales. Su uso no está determinado por reglas de uso ni involucra parámetros su uso. Por ello, se manifiesta de manera natural y sobre todo espontánea. Pertenecce a la modalidad estándar, por lo que permite que se entiendan claramente los hablantes que pertenecen a un mismo grupo familiar o comunidad. Según Ramírez (1996, p. 133), la define y caracteriza de la siguiente manera.

Llamada también lengua de uso o lengua familiar es la modalidad más característica de una lengua estándar, utilizada por los hablantes en sus relaciones cotidianas; se la emplea en todos los menesteres diarios de la comunicación, en el círculo de nuestras amistades más íntimas, con las personas en quienes depositamos una gran confianza y ante quienes no nos sentimos tan obligados a la observancia rígida e irrestricta de las normas de cortesía.

El léxico coloquial se caracteriza por una pereza fonética y un léxico semánticamente polivalente que incluye sentidos figurados y traslaticios. Algunos casos que ilustran estos sentidos últimos son traslaciones de uso general: *aguado (sin gracias)*, *mona (borrachera)*, *ensartar (equivocarse)*, *bestial (muy bueno)*.

El uso de los coloquialismos en los textos académicos se podría evaluar en los términos del buen lenguaje; es decir, se considera así si el significado es conocido por los hablantes de una comunidad. Esto es interesante, ya que este término coloquial muchas veces encierra un significado amplio, que no siempre ayuda a dar claridad al pensamiento. Si no se cumple esto, no habría belleza en la expresión y sobre todo no aportaría claridad a la expresión. Una explicación de lo que es claro nos lleva a relacionarlo en los niveles inteligible, correcto o de buen lenguaje. Ese nivel de la expresión nos conduce a un nivel claro de interpretación. Ramírez (1996, p. 172) explica esto de la siguiente manera:

A estos dos niveles: el inteligible y el correcto, se agrega este del buen lenguaje (...) hay dos rasgos que coexisten y alternan: la claridad del pensamiento y la belleza de la expresión. El lenguaje claro es el de fácil comprensión y se vincula con la función intelectual del lenguaje; el lenguaje bello es el que produce un placer estético al oyente o al lector y guarda estrecha relación con la función afectiva.

Muchos de los términos coloquiales son entendidos e interpretados por el lector mediante el contexto, así entienden según su sentido contextual. Gracias a que ello nos lleva a establecer un sentido figurativo y se eliminan las posibilidades de ambigüedad o confusión del mensaje. En este enunciado, se entenderá que el señor es un hombre hábil y astuto: El señor Martínez es un «zorro».

2.8. Construyendo el texto

Entre las cualidades de la estilística del texto escrito se mencionan la precisión, la claridad y variedad. Estas tres características se vinculan con los errores léxicos de imprecisión, impropiedad y redundancia léxica.

La claridad del texto se apoya en seleccionar apropiadamente las palabras y construir adecuadamente las oraciones. Esto se alcanza si seleccionamos adecuadamente las palabras. Sin embargo, desconocer los significados correctos de las palabras que se emplean en los textos genera que se comentan errores en la selección de los términos correctos. Quesada - Vargas (2005, p. 31) define impropiedad: «Consiste en emplear un término con un significado distinto del suyo. Algunos ejemplos comunes son los siguientes: asesoría por asesoramiento, alimenticio por alimentar/o, a través de por mediante, por medio de; infringir por infligir, ubicar por localizar». Este autor indica que entre las principales causas de este error corresponden al poco conocimiento del vocabulario y sus significados. Incluso, incluye la poca atención al redactar como una causante.

La precisión en el texto se logra mediante el uso de términos concretos en lugar de vagos, como serie, factor, elementos, aspectos, etc. «Todo texto es preciso cuando no se puede omitir una sola palabra sin modificarle el sentido (...) La vaguedad atenta contra la precisión y la propiedad» (Quesada - Vargas, 2005, p. 32). También, se altera la característica del texto de la precisión cuando se producen redundancias sin un valor estético.

2.8.1. Una teoría de interpretación del texto: teoría de la relevancia o pertinencia

El texto al ser una unidad significativa que incluye diversas ideas se convierte en un objeto, por así llamarlo, que todo lector debe descifrar. En ese intento, muchas veces fracasan por la distinta forma de interpretación que puede realizarse desde las distintas miradas.

Calsamiglia & Tusón (2012) indican que Sperber y Wilson presentaron la teoría de la relevancia o pertinencia para explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y en la interpretación de enunciados. Para ellos, la función principal de la lengua no es la comunicación, sino el procesamiento de la información. Estos autores afirman que los seres humanos están dotados mentalmente para interpretar enunciados a partir de cadenas de inferencias. Para ilustrar ello, explican que cuando una persona escucha un enunciado ambiguo su mente no explora entre todas las interpretaciones posibles para después decidir cuál de ellas puede ser la más apropiada de acuerdo a la situación que generó el enunciado; al contrario, busca la más accesible; es decir, el que le genere menor esfuerzo de procesamiento. Esto pasará, ya que el sujeto piensa que quien ha producido el enunciado lo ha realizado pensando que su interpretación se llevará a cabo de esa manera. Se tomará en cuenta el contexto cognitivo parcialmente, porque se comparte entre el escritor y lector. Ese contexto se define según Escandell (1993, como se citó en Calsamiglia & Tusón, 2012, p. 194), como «el conjunto de supuestos que se emplea en la interpretación de un enunciado».

Esta teoría se vincula al uso del vocabulario activo, porque muchas palabras que se incluyen en un texto no aportan a la interpretación clara de las ideas ni del conjunto de estas. Es importante reconocer que el llamado principio de cooperación se puede interpretar ante la luz de esta teoría, ya que los enunciados son reconocidos por los oyentes o lectores como pertinentes si conoce los datos contextuales en que se producen para ser interpretados fácilmente. Por el contrario, un enunciado será no relevante si se incluye información nueva de la cual no se tienen datos que permite su interpretación.

Al respecto de este acápite, se puede agregar que el redactor tiene el deber de que lo escrito cumpla con las diversas propiedades vinculadas a la coherencia para que el lector entienda claramente el sentido de los mensajes que transmite. Inclusive, uno como redactor tendrá que leer su texto las veces que sean necesarias para que pueda revisar y corregir las ideas no pertinentes de acuerdo con los diversos aspectos o propiedades de la coherencia (estructura y partes del texto, conexiones, ortografía, puntuación, léxico).

Por otro lado, un sustento teórico que explica cómo se interpretan las ideas es la teoría de la relevancia de Grice. Definitivamente, en la interpretación de los mensajes en nuestras comunicaciones es importante el proceso de codificación y decodificación mediante el conocimiento mutuo que tanto el emisor como receptor poseen del código, lo que se ha

denominado modelo clásico. Sin embargo, aunado a esto apareció la tesis de Grice llamada modelo inferencial «el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada. Desde luego un enunciado es solo parte de esa evidencia, un segmento que se ha codificado de forma lingüística, por lo que la comprensión del lenguaje oral implica siempre un factor de descodificación» (Wilson & Sperber, 2004, p. 238). Es así que este último será solo uno de los *inputs* que el receptor considera para determinar el significado lingüístico o interpretación particular del significado del hablante en un proceso de inferencia no-demostrativa.

Esta teoría también se basa en la tesis de Grice que trata sobre «que las emisiones generan de manera automática una serie de expectativas que encaminan al oyente hacia el significado del hablante. Grice describió esas expectativas en función de un Principio de Cooperación y de una serie de máximas de Cualidad (sinceridad), Cantidad (informatividad), Relación (relevancia) y Modo (claridad), cuyo cumplimiento por parte de los hablantes cabe esperar». De estas se hace énfasis en la Relación (relevancia) y Wilson y Sperber plantean «la tesis central de la teoría de la relevancia que las expectativas de cumplimiento de la máxima de relevancia que suscita un enunciado deben resultar tan precisas y predecibles que guíen al oyente hasta el significado del hablante» (2004, pp. 238-239). Esas expectativas o *inputs* serán relevantes más unas que otras cuando se relaciona con una información previa de un sujeto generando su incumbencia, que entendemos como interés; por ejemplo, incrementar conocimientos sobre un tema, absolver una duda, corroborar una hipótesis, responder a una pregunta previa, etc. En palabras de estos autores un *input* es «relevante para una persona cuando su procesamiento en el contexto de una serie de supuestos anteriormente disponibles produce un efecto cognitivo positivo... Al tipo más importante de efecto cognitivo lo denominamos una implicatura contextual, una conclusión que se deduce del *input* y el contexto en conjunto, nunca de alguno de los dos por separado» (2004, p. 241). Al respecto, es importante señalar que existe un principio cognitivo de relevancia, que explica que el conocimiento humano tiende a la maximización de la relevancia.

El factor efecto resulta decisivo a la hora de determinar los correspondientes grados de relevancia, y cuando se alcanza una suma igual de efectos es el factor esfuerzo el que se convierte en determinante (...) En el marco de la teoría de la relevancia, el propósito de maximizar la relevancia de los *inputs* que se procesan es un aspecto relacionado con usar los

dispositivos de procesamiento de los que disponemos del modo más eficaz posible (...) no porque sea algo que podamos elegir -raramente lo hacemos- sino a casusa del modo en que ha evolucionado nuestro sistema cognitivo (Wilson y Sperber, 2004, pp. 242-243).

En la teoría de Grice, queda por sentado que existe en el emisor una buena disposición cooperadora para proporcionar la información requerida y los paralelismos entre los silencios ostensivos y no- ostensivos se ignoran. Mientras que no- disposición para hacer la contribución al acto comunicativo supone una violación al Principio de Cooperación. (...) La tarea global de inferir el significado del hablante puede descomponerse en toda una serie de subtareas pragmáticas. Es probable que nos topemos con ciertas ambivalencias o ambigüedades referenciales que debemos resolver, elipsis que sacar a la luz, y otros factores del contenido de los que da cuenta. (Wilson y Sperber, 2004)

El contenido explícito o llamado por en la teoría de Grice explicaturas se entiende como una proposición recuperada a partir de una combinación de descodificación e inferencia, que proporciona una premisa para la derivación de implicaciones contextuales y otros efectos cognitivos.

En esta teoría, el oyente elabora una hipótesis sobre el significado del hablante mediante una tarea global o en paralelo tras un fondo de expectativas que son revisadas o elaboradas, mientras el enunciado va desplegando su auténtico significado. Las subtareas son las siguientes (Wilson y Sperber, 2004, p. 252):

1. Elaborar una hipótesis apropiada sobre el contenido explícito (EXPLICATURAS) mediante la descodificación, desambiguación, asignación de referente y otros procesos pragmáticos de enriquecimiento.
2. Elaborar una hipótesis apropiada sobre los supuestos contextuales que se desean transmitir (PREMISAS IMPLICADAS).
3. Elaborar una hipótesis apropiada sobre las implicaciones contextuales que se pretenden transmitir (CONCLUSIONES IMPLICADAS).

2.8.2. Definiciones de texto

Hace más de tres décadas, Bernárdez (1982) advertía la gran dificultad para establecer una definición de texto que pudiese resultar convincente o satisfactoria. El investigador encontró

más de cincuenta definiciones y, luego de un proceso de depuración, rescató once. Cada una de ellas suponía una tendencia distinta en el ejercicio de la Lingüística Textual, concluyendo que existe un conjunto de criterios para construir el concepto de texto, y que de esos cinco son los tres primeros los más importantes en la actualidad. Así, se indica lo siguiente:

(...) Estos criterios (que, según los autores, pueden aparecer separadamente o en combinación) son los siguientes:

- 1) texto como unidad comunicativa,
- 2) texto como (producto de) actividad,
- 3) texto como sucesión de oraciones,
- 4) texto como signo lingüístico
- 5) otros criterios (cierre semántico, existencia de relaciones internas, etc.)

(Bernárdez, 1982, p. 82)

Finalmente, Bernárdez (1982) propuso definir el texto como una «unidad comunicativa del lenguaje, que se manifiesta en forma de sucesión coherente de oraciones» (1982, p. 83). Sin embargo, la propuesta fue hecha con ciertas reservas, dando a entender que, para dar validez a dicha definición, se tendría que «poder especificar el significado de términos como unidad, sucesión de oraciones, coherente, etc., lo que de momento no parece del todo posible» (1982, p. 83). Este escepticismo respondía, en realidad, al deseo de otorgarle el carácter de precisión a un concepto muy difuso.

Una segunda aproximación corresponde a Van Dijk (1996), para quien el texto es «un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos» (1996, p. 21). El investigador, además, precisa que el texto posee una estructura gramatical, estilística, retórica y esquemática, entre otras clases de estructura.

Por otro lado, se considera al texto como el resultado de la combinación de enunciados. Tal como lo afirman Calsamiglia & Tusón (2007, p. 4): «El texto, así, está constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa». Por ello, lo que aparentemente podría considerarse una oración simple como «Se alquila departamento», debería ser interpretado como un texto en tanto que supone una unidad de sentido en sí misma, un mensaje que comunica la disponibilidad de un departamento en alquiler con la intención de satisfacer una necesidad de vivienda. Esto es,

por cierto, un ejemplo límite de la breve extensión que puede tomar un texto. Dentro de la misma década, se halla la postura de Menéndez (2010), quien afirma que «un texto es una unidad gramatical de lenguaje en uso caracterizada por ser coherente» (p. 25).

Este carácter gramatical se entiende por el hecho de que el texto está formado por una cláusula o un conjunto de ellas, las cuales proyectan simultáneamente las tres funciones de lenguaje (referencial, apelativa y expresiva). Halliday & Hassan (1983, como se citó en Marimon, 2008, p. 35) indican: «Para estos autores, la coherencia, propiedad fundamental del texto se manifiesta en dos aspectos: respecto al propio texto y respecto al contexto de situación. En este último caso, se dice que el texto es consistente respecto al registro».

En la definición de texto, se le vincula a la intención del hablante y registro, como elementos que lo delimitan. Petöfi & García (1978, como se citó en Marimon, 2008, p. 35) definen texto como «El texto como unidad teórica no tiene extensión prefijada (...) la delimitación del texto depende de la intención comunicativa del hablante, de lo que él quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa».

Bernárdez (1994) explica que en el proceso de interpretación del mensaje de un texto se producen dos textos. Uno corresponde al texto emitido por el emisor o redactor y otro es el producto de la interpretación del receptor, el cual recuperará un mensaje que en virtud de todo lo expuesto será diferente. Por ello, el proceso de producción del texto es complejo.

Halliday & Hasan (1976, como se citó en Salas, 2011, p. 33) indican que la textura es: «Característica básica que determina un verdadero texto de otro que pretende serlo, es decir, ese entramado de significados relacionados de manera coherente y cohesiva».

2.8.3. La coherencia

En el significado de coherencia, se mezclan las relaciones pragmáticas y las relaciones semánticas intratextuales. Calsamiglia & Tusón (2012, p. 212) definen coherencia como «un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto».

La coherencia se basa en la estabilidad y la consistencia temática, que se vincula a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes a partir de los conocimientos previos.

Se mencionan algunas reglas de cohesión para que un texto sea estructuralmente coherente. Uno de estos autores que sugiere cuatro es Charolles (1978, como se citó en Calsamiglia & Tusón: 2012) (1) la regla de repetición dice que las proposiciones se encadenan tomando en cuenta la repetición de unos elementos. (2) La regla de progresión indica que es necesario agregar información nueva. (3) La regla de no-contradicción indica que no se debe incluir ningún elemento semántico que contradiga un contenido expresado antes ni explícita ni implícitamente. (3) La regla de relación expresa que es importante que los hechos referidos se vinculen con el mundo representado ya sea real o imaginario.

Según Rincón, la coherencia es «la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura para caracterizar estos aspectos» (s/a, p.118). La coherencia textual puede verse afectada por imprecisiones e incongruencias. «La coherencia en un texto puede fallar por las inexactitudes (generales, culturales, históricas, geográficas) y las incongruencias» (Gutiérrez & Serrano, 2002, p. 70). Cuando se redacta un texto, se debe explicar información concreta e interesante que anime al lector la lectura de nuestro escrito. Según Gutiérrez & Serrano (2002, 76), indica: «En los escritos, se debe evitar un lenguaje lleno de obviedades, vaguedades y generalidades. Será más coherente cuanto más se ciñan al tema y cuanto menos se divague. Toda divagación [sic] hace perder el tiempo y perjudica al escrito».

Distinguir la información relevante de la que no lo es supone establecer una jerarquía de contenidos al interior del texto, y esto es importante para hallar la unidad del mismo. Respecto al papel de la coherencia en la estructura del texto, es evidente afirmar que posee un rol organizador. Sin embargo, hace la advertencia de que la coherencia textual está más relacionada con la forma de desarrollar la información contenida en un texto que con el uso de elementos cohesivos (marcadores discursivos, anáfora, etc.). Asimismo, hace un deslinde entre la coherencia interna o intratextual y la coherencia externa; la primera depende de quien

escribe mientras que la segunda es el resultado de lo que el lector construye (y que deviene en una interpretación de lo que él o ella considera coherente o incoherente).

Así, Gonzáles (2003, p. 234) explica que «(...) los destinatarios de un texto tienden a buscarle una interpretación, tienden a considerar pertinente y coherente la información que se contiene en él». En otros pasajes del mismo artículo, propone condiciones para que un texto resulte coherente:

el que cada una de las secuencias sea interpretable de acuerdo con el mismo marco del discurso, que las ocasionales digresiones (secuencias fuera del marco discursivo) sean señaladas mediante un elemento cohesivo y que el desarrollo temático vaya acompañado de aporte semántico (lo que supone evitar repeticiones innecesarias de contenido o expresiones obvias, pues no permiten que el texto avance en el desarrollo del tema o no aportan información nueva o relevante (2003, pp. 225-233).

Las ideas de un texto aparecen, porque son generadas por el tema. Sin embargo, a veces, el escritor incluye oraciones que no aportan a la unidad temática, lo que genera poca coherencia en la redacción. De acuerdo con Gutiérrez & Serrano (2002, p. 81), expresan:

Otra característica de la coherencia es la progresión temática. Para que un texto sea coherente, ha de presentar una serie de ideas que caminen y avancen hacia un objetivo común, el tema. No avanzar en la información genera incoherencia; es la «técnica de la noria», dar vueltas y vueltas a las mismas ideas.

Coherencia global

Según Van Dijk (1996, p. 46), la «coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso. En otras palabras, solo si nos es posible construir una macroestructura para un discurso, puede decirse que ese discurso es coherente globalmente». Por ejemplo, dado un texto expositivo cuyo tema sea La Guerra del Pacífico y que busque explicar las causas y factores de dicho conflicto militar, el autor tendrá que pensar una estructura definida; por otro lado, si el tema fuese «El cierre del Congreso de la República» y el objetivo consistiese en dar a entender el origen de la crisis política de un país en un periodo específico de la historia, el investigador seguirá posiblemente otra estructura. Sin

embargo, es probable que en ambos casos haya una mención de las razones directas que produjeron esas situaciones y de los factores que propiciaron o favorecieron su inicio y mantenimiento en un determinado tiempo (asumiendo que dichos acontecimientos hayan presentado distintas etapas). Incluso, esos factores podrían categorizarse en externos e internos, si se pretende hacer una separación entre la coyuntura mundial y la coyuntura regional o nacional, según sea el caso; podrían ser ideológicos, sociales y económicos, si lo que se busca es comprender las corrientes de pensamiento, los hechos sociales y la situación económica que influyeron, respectivamente, para que se produzca dicho conflicto militar o crisis política.

En otros términos, la aparición de una o más oraciones que aludan a las consecuencias de dichos eventos históricos tendría que justificar su existencia en un párrafo introductorio y, aun así, no superar en importancia o protagonismo al resto de oraciones que sí se refieran al origen, las causas o los factores. Otro nivel de coherencia estaría dado por el hecho de que cada contenido seleccionado se ubique en el lugar que le corresponda; esto impedirá leer una explicación sobre el origen de la hiperinflación en el acápite referido a los hechos sociales, o evitará encontrar una relación forzada de causa-efecto entre un factor externo y el evento sobre el cual gira el texto.

a. Macroestructura

La macroestructura describe el contenido semántico del texto, tema y el significado global del texto. Se representan en los títulos y subtítulos de los textos, en el resumen del contenido y la oración tópica al comienzo o al final de un párrafo (Louwerse, 2004).

Optar por la coherencia es organizar los contenidos de manera secuencial y estructurada, es respetar el plan global del texto. Desde el punto de vista de la Lógica, la coherencia global «caracteriza al texto como una totalidad en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas» (Rincón, s/a, p. 119).

Calsamiglia & Tusón (2012) conciben la macroestructura como unidades superiores de contenido a la oración. Indican que una manera de identificarla es a partir de la interpretación del lector para identificar la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto, que es la síntesis de su contenido.

Van Dijk considera que hay dos niveles: uno global representado en las macroproposiciones y el otro local representado en las microproposiciones con una relación de implicación entre ellas. Las primeras tienen jerarquía. La de nivel más alto coincide con la macroestructura del texto y contribuye a dotar de coherencia al texto en su conjunto.

b. Tema

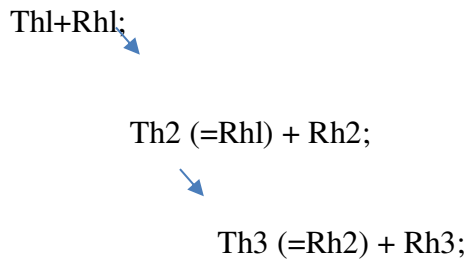
Siguiendo a Van Dijk (1996), el tema es la estructura semántica de un discurso (1996, p. 45). El rema es la expresión “que hace avanzar la información, aporta datos nuevos, presenta o aduce alguna cosa y es independiente del contexto”. El tema se define como aquel que “establece un vínculo con el discurso previo (dependiente del contexto), presenta datos conocidos, no aduce nada y denota un presupuesto” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 240).

En relación con ello, Belmonte (1997, p. 107) indica que el tema «es una categoría estructural que se realiza en el primer constituyente de la cláusula y que cumple funciones discursivas muy concretas, guiando al lector a lo largo de la información expuesta en el texto y facilitándole su comprensión».

Cabe mencionar que no siempre es error de coherencia del redactor, sino una mala interpretación del contenido de un texto depende de que la identificación del tema no coincida con la información conocida que maneja el lector. Belmonte (1997, p. 107) explica: «Si bien es cierto que habitualmente Tema e Información Conocida se realizan en el mismo constituyente oracional, no siempre coinciden, es decir, el Tema de una oración no siempre contiene Información Conocida por el receptor del mensaje».

En 1974, František Daneš plantea tres tipos de progresión temática, según la información que contiene los temas y los remas de cada una de las oraciones en el texto, lo cual crea una cadena léxica y referenciales que enlazan temas con otros temas o temas con remas. También, es importante señalar que para él cada oración posee un tema que conduce su interpretación y que el texto completo posee un tema general. Señala Belmonte (1997, pp. 108-109):

1.) Lineal: la información que contiene el tema de la cláusula proviene del rema o remas precedentes.



Ej.: Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso. Los impresos deben pedirse en...

Rema1 → Tema2

2.) Constante: la información que contiene el tema de la cláusula proviene del tema o temas precedentes.

Th1 Th2 → Th3

Ej.: Mi madre, al revés que mi padre, no era gruesa, aunque (ella) andaba muy bien de estatura:

Tema1 → Tema2 →

(ella) era larga y chupada y (ella) no tenía aspecto de buena salud...

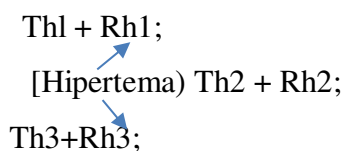
Tema 3 → Tema4

1) Derivada: la información de los temas de las cláusulas que componen el texto deriva o se refieren a un hipertema o tema general.

Ej.: Asturias (Hipertema)

(...) Los ríos asturianos son cortos y caudalosos: el Sella, el Nalón y el Navía son los principales. El clima, muy húmedo, favorece una abundante vegetación. Los bosques son generosos; Múñelos cuenta con el robledal más importante de Europa. La estructura

1) asturiana es diversificada. (...)



La coherencia lineal y global del texto se relaciona con la organización de las ideas en el texto, lo cual también es influido por la cohesión léxica. Nuestro objeto de estudio fue demostrar cuantitativamente la relación de esta última en la coherencia textual. Observamos que la progresión temática está relacionada con la coherencia lineal y global del texto, donde los errores léxicos determinados en este estudio también se relacionan en disminuir la coherencia del escrito.

Coherencia lineal

Desde la descripción semántica, se explica la coherencia lineal, que es la interpretación de texto que se vincula a los significados. Estos se van generando de la unión desde la misma palabra hasta grupos de palabras que estructuran significados mayores en frases, expresiones verbales, cláusulas y oraciones. Además, para la explicación de la coherencia lineal, se parte de lo que se sostiene de los significados como estructuras conceptuales asignados a una palabra o grupo de palabras. «Los significados, también llamados intenciones, son estructuras conceptuales atribuidas a palabras (morfemas), grupos de palabras, cláusulas y oraciones». (Van Dijk, 2006, p. 26). En este sentido, si tratamos de una semántica intencional se tiene que considerar las relaciones de los significados entre la secuencia de las oraciones. Y se habla de una interpretación intencional ya no de oraciones, sino de proposiciones⁷. Esta se define como un significado que deriva de una oración simple o cláusula.

A lo anterior, agrega para determinar la coherencia de un texto a parte de las relaciones intencionales se debe considerar las relaciones entre los referentes de las oraciones, a estas se llaman denotadas o extensiones. De ahí la semántica referencial se refiere no atribuye significado a las expresiones, sino verdad a las oraciones de una lengua. Desde los dos tipos de semánticas mencionados el significado y la referencia son partes constitutivas de la coherencia lineal que permiten la interpretación de las oraciones individuales como en secuencia. Establecer las relaciones entre oraciones mediante la interpretación de significados de las que se llamarán proposiciones, que serán vistas como un todo es importante para establecer la coherencia de un texto.

⁷ «Cuando queremos hablar de relaciones semánticas entre oraciones de un texto, hablamos, de hecho, de relaciones entre proposiciones. (Van Dijk, 2006, p. 27)

a. Estructura superficial

La estructura superficial se complementa con estructura profunda. Llegar a establecer el significado del texto se logra mediante las relaciones léxico-sintácticas y que es una coherencia lineal para que en conjunto expresen la interpretación del texto. «... por esa razón el establecimiento de la homogeneidad semántica textual necesitará de la incorporación de la estructura profunda» (Gonzales, 2003, p. 172).

b. Microestructura

La microestructura se refiere a la estructura local del mismo. El concepto de esta se define como «la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas (Van Dijk, 1996, p.45)». Siguiendo este razonamiento, las macrorreglas son las reglas que vinculan lo local con lo global, vinculan las proposiciones de las microestructuras textuales con las proposiciones de las macroestructuras textuales. Van Dijk las llama macroproposiciones o proposiciones que definen el tema o asunto.

c. Secuencia de oraciones

La secuencia de oraciones Van Dijk (1996) lo propone como una ordenación lineal en el tiempo o en el espacio. Aunque básico, este concepto es necesario para mantener la idea de que la coherencia es una propiedad que se espera exista en el uso del lenguaje oral como escrito. Para Van Dijk (citado por Rincón, s/a, p.118), la coherencia lineal, secuencial o local «es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de relaciones semánticas». Esto da a entender que, para garantizar la coherencia lineal, debería existir alguna relación semántica que vincule una oración individual con otra de la misma secuencia. Por ejemplo, se presenta dos fragmentos del libro «La tercera ola», de Alvin Tofler: Fragmento 1 y Fragmento 2. Para demostrar lo que ocurre ante la presencia y ausencia de coherencia lineal, se ha modificado intencionalmente una de las oraciones del fragmento 2.

Tabla 8

Fragmentos del libro «La tercera ola», de Alvin Tofler

Fragmento 1	Fragmento 2
<p>El prerequisite de cualquier civilización, vieja o nueva, es la energía. Las sociedades de la primera ola obtenían su energía de “baterías vivientes” — potencia muscular animal y humana— o del sol, el viento y el agua. Los bosques eran talados para tener leña con que preparar la comida y calentarse. Ruedas accionadas por corrientes de agua o por la fuerza de las mareas hacían girar piedras de molino. Los molinos de viento rechinaban en los campos. Los animales arrastraban el arado. Se ha calculado que, en la época, de la Revolución francesa, Europa obtenía energía de unos 14 millones de caballos y 24 millones de bueyes. Todas las sociedades de la primera ola explotaban, pues, fuentes renovables de energía. La Naturaleza podía reponer los bosques que tala el viento que hinchaba sus velas, los ríos que hacían girar sus ruedas de paletas. Incluso los animales y las personas eran “esclavos energéticos” renovables.</p>	<p>Construida sobre el modelo de la fábrica, la educación general enseñaba los fundamentos de la lectura, la escritura y la aritmética, un poco de Historia y otras materias. Esto era el «programa descubierto». Pero bajo él existía un «programa encubierto» o invisible, que era mucho más elemental. Se componía —y sigue componiéndose en la mayor parte de las naciones industriales— de tres clases: una, de puntualidad; otra, de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo. El trabajo de la fábrica exigía obreros que llegasen a la hora, especialmente peones de cadenas de producción. <u>Exigía trabajadores que aceptasen, previo acuerdo, indicaciones emanadas de una jerarquía directiva.</u> Y exigía hombres y mujeres preparados para trabajar como esclavos en máquinas o en oficinas, realizando actividades creativas.</p>

Adaptado de «La tercera ola» de Alvin Tofler

Se notará, entonces, que el fragmento 1 presenta coherencia lineal. Las alusiones referidas a cómo el agua o el viento permitían el movimiento de ruedas de molino guardan relación con la segunda oración. Asimismo, la oración referida a los caballos y bueyes se vincula directamente con la segunda, que incorpora el concepto de «baterías vivientes». Inclusive, la tercera oración que menciona a los bosques se puede vincular estrechamente con la penúltima, cuando se afirma que la «Naturaleza podría reponer los bosques que tala el viento», enfatizando el carácter reciclable de estos vegetales.

Por su parte, el fragmento 2 carece de coherencia lineal puesto que la oración «Exigía trabajadores que aceptasen, previo acuerdo, peticiones emanadas de una jerarquía directiva» está desconectada de «Se componía —y sigue componiéndose en la mayor parte de las naciones industriales— de tres clases: una, de puntualidad; otra, de obediencia y otra de trabajo mecánico y repetitivo». Si obedecer es cumplir la voluntad de quien manda, sería coherente asociar esta acción a una orden, y hacerlo sin mediar consenso. Sin embargo, la primera oración da a entender que la característica de los obreros de fábrica era aceptar una petición previo acuerdo, algo que no es coherente con el concepto de obediencia desde el momento en que hay un diálogo entre dos o más voluntades.

Dentro de los niveles de estructuración de un idioma, la oración es una de las que funciona con autonomía. Para poder interpretar en unidades mayores que son las

proposiciones en el siguiente nivel de coherencia, las palabras elegidas serán interpretadas en conjunto interrelacionándolas con otras proposiciones del texto. Coseriu (2007, p. 136) señala: «... nos topamos con una breve presentación de los niveles de estructuración que pueden darse en las lenguas particulares: texto, oración, cláusula, grupo de palabras, palabra, elementos mínimos (portadores de significado)».

La microestructura del texto está formada por el significado de las palabras de la oración. De acuerdo con Louwerse (2004), estas microestructuras forman conjuntos de representaciones proposicionales interrelacionadas de las frases, cláusulas y oraciones del texto.

2.8.4. Cohesión léxica

Aunque usando diferentes términos, Menéndez (2010) y Halliday & Hasan (1976) coinciden en proponer la existencia de una cohesión gramatical y una cohesión léxica. En la primera se consideran aspectos como la referencia, la sustitución, la elipsis y la conexión (o conjunción); en la segunda, aspectos como la reiteración y la colocación.

El léxico es el primer elemento al que el interlocutor tiene un acceso directo; por ello que posiblemente actúe como un principio de identificación textual y un elemento central para ubicar un texto en su contexto, tanto inmediato como mediato (Menéndez, 2010, p. 44). Se puede dar una cohesión léxica por reiteración y una cohesión léxica por colocación.

La colocación «es una clase de relación cohesiva léxica en la que los elementos que entran en ella no tienen identidad referencial, pero es esperable o posible que ocurra» (Menéndez, 2010, p. 45). Esta posibilidad se basa en la adecuación al campo semántico pragmático.

La cohesión aporta a con sus diversos mecanismos a la construcción de un texto. Es decir, es una de las propiedades que establecerán que realmente se está elaborando uno. Así se señala en la definición de Halliday & Hasan (1976, como se citó en Noguera, 2018, p. 2) «la cohesión es una relación semántica que se establece entre elementos de un texto y constituye uno de los factores que tiene en cuenta el hablante enfrentado con una sucesión de oraciones para decidir si se trata de un texto o de una colección accidental». Además, esta

propiedad del texto funciona a nivel de las palabras o léxico estableciendo la conexión entre ellas. Según Beaugrande y Dressler (1987, como se citó en Noguera, 2018, p. 3) «la cohesión tiene que ver con la manera como se conectan los componentes del texto superficial; es decir, las palabras que se oyen o ven».

La definición de cohesión léxica alude a una relación de palabras que se conectan entre sí por referirse al mismo significado y no a otro, lo cual es interpretado plenamente por el lector del texto. Casado (1993, como se citó por Gonzales, 2003, p. 219) define la cohesión léxica: «El conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto». De acuerdo con Cuenca (2008), la definen como «una relación anafórica entre dos o más elementos léxicos de significado pleno» (p. 91).

Hablar de cohesión es remitir a un texto bien ordenado en su significado, sin importar su extensión, y que no pierda su esencia de un todo comprensible que tenga la finalidad comunicativa de crear una urdimbre lingüística sobre la cual descansan las ideas (Salas, 2011, p. 30).

Un texto refleja una interrelación de unidades de proposiciones, oraciones, palabras o grupos de palabras; por ello, es como si fuera un andamiaje o tejido semántico. Halliday & Hasan (1976, como se citó en Salas, 2011) las relaciones conectivas de significación que se dan entre sí en la estructura de un texto, que permiten definirlo como tal, diferenciar entre una producción textual de otra que no lo es.

2.8.4.1. Mecanismos de cohesión léxica

Cuenca (2008) explica que la cohesión léxica de referencia se divide en la repetición, la cual se genera por la coincidencia de referente, sentido y forma entre el antecedente y la marca de referencia. La otra es la reiteración a través de la sinonimia, hiperonimia y la hiponimia, los cuales coinciden en el referente y el sentido, mas no en la forma.

La cohesión léxica de sentido se vincula más con los significados de las palabras que con sus referentes. Por ejemplo, el grupo de palabras, como olas, arena, oleaje, gaviotas, cangrejos, algas, sombrillas y barcos aluden a la idea de playa; es decir, todas ellas nos dan esa idea en conjunto. Cuenca (2008) explica este proceso como la formación de una red de

significados que remiten a nuestra «enciclopedia intelectual» o «conocimiento enciclopédico» la idea de playa. Así aluden al tema general e indirectamente establecen la unidad temática del texto sin cometer repeticiones innecesarias. Es decir, este último mecanismo de cohesión léxica es importante para garantizar la coherencia global del texto.

También, uno de los mecanismos de la cohesión semántica es la correferencia, que permiten establecer secuencias de ideas lógicas. Gallardo (2009, como se citó en Evangelista, 2014, p. 230) sostiene que «el mecanismo básico que da cohesión semántica a todo texto es la llamada cadena correferencial, las cuales están formadas por un conjunto de palabras de un texto y que comparten un mismo referente». Evangelista (2014, p. 230) señala: «Estas cadenas correferenciales permiten mantener la continuidad local de toda secuencia lingüística».

Entre los tipos de mecanismos de cohesión del tipo léxico se distinguen los siguientes: la repetición y todas sus manifestaciones, y la sustitución por otros términos. Visto como un componente positivo que aporta a las propiedades del texto académico, la repetición es considerada como un elemento léxico para dar énfasis. La autora Cuenca (2008) explica las funciones de los mecanismos de cohesión, pero dos de estas se relacionan con los mecanismos de cohesión léxica: (1) la repetición y reiteración, las que relaciona con la coherencia: tema o tópico del texto y estructura, y (2) la asociación que las vincula con la coherencia: tema del texto, relaciones enciclopédicas.

La primera forma consiste en «una identidad referencial, en grados diversos, entre los ítems lexicales que entran en ella» (2010, p. 44). Por eso es que se puede encontrar casos de a) repetición o reiteración de la misma palabra en el desarrollo del texto; b) sinonimia, en donde se reitera solo el significado mas no la forma léxica (lapicero/bolígrafo; alienta/anima; claro/diáfano, etc.) y c) uso de una palabra general para referirse a una palabra en particular (decir «el libro» para referirse a «Cien años de soledad» cuando este sustantivo propio ya se ha usado previamente).

Otra forma de cohesionar un texto y de unir sus partes es a partir de la repetición de algún elemento para mantener la unidad del texto. «Produce cohesión la repetición de significados o de referencias a la misma idea, hecho, persona. Hay muchas variantes dentro de esta repetición de significados y correferencias» (Gutiérrez & Serrano, 2002, p. 120). Lo

más habitual no es que se repita la misma palabra, sino que se repita las referencias al mismo objeto, idea, hecho, persona, pero se realicen con otros elementos variados, como sinónimos, hiperónimos o hipónimos, antónimos, palabras del mismo campo de experiencia, etc.

Al respecto de la reiteración, no se especifica si se usa para dar énfasis en el plano oral o escrito. Gutiérrez (2002, como se citó en Evangelista, 2014, p. 231) detalla los tipos;

a. Repetición exacta. Llamada también recurrencia, consiste en la reutilización directa de elementos o de patrones formalmente idénticos. Ejemplo: Juan está jugando con la **pelota**. Es la **pelota** que le regalaron sus padres.

b. Repetición parcial. Se realiza mediante la transcategorización de un elemento utilizado con anterioridad en otro tipo de elemento distinto. Ejemplo: La policía **intervino** en el desalojo de los malhechores de esa zona. La **intervención** policial se produjo en horas de la madrugada.

También, Gutiérrez menciona dos tipos más la secuencia de palabras nos lleva a interpretar las secuencias de ideas: repetición con determinantes específicos y repetición léxica de lo designado. En el primero, se cambian los artículos o determinantes y se conserva la misma palabra. En el segundo, se recurre a la sinonimia.

c. Repetición con determinantes especificativos. En esta clase de secuencias, se repite el término cuyos rasgos semánticos se van especificando con los determinantes restrictivos. Ejemplo:

Al salir de mi casa, me encontré con **un perro** que pasaba por allí. Antes de que me pudiera dar cuenta, **el perro** me mordió. **Ese perro**, me dijeron después, había mordido a tres personas antes de atacarme. (Tomado de Larson, 1989, p. 525)

d. Repetición léxica de lo designado. Se produce una identidad referencial o coincidencia en la designación extralingüística. Ejemplo:

El delantero disparó la **pelota** violentamente. El guardameta no pudo detener el **balón**.

Un mecanismo de cohesión léxica es la sustitución léxica, que permite agregar un estilo elegante. Esto lo señala Gutiérrez (2002, como se citó en Evangelista, 2014, p. 232), quien define sustitución de la siguiente manera: «Consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término en el texto y generar un estilo más elegante. Ejemplo: **La contaminación ambiental** es perjudicial para los seres vivos. Es decir, **la polución** deteriora el medio ambiente en el que vivimos».

Este se realiza mediante diversos recursos lingüísticos, como el uso de sinónimos, hipónimos o hiperónimos, y sustitución por palabras generales que pueden usarse en vez de otras más precisas. Todas ellas manifiestan la creatividad e ingenio, y el uso particular del léxico de cada escritor. Es decir, su ejecución más o menos eficiente de esta competencia léxica variará de acuerdo a factores extralingüísticos como edad, nivel de estudios, etc. Algunas de las clases de sustitución léxica son las siguientes.

a. Sustitución por sinónimos. Se hace uso de un sinónimo lexical para hacer referencia de lo señalado anteriormente. Ejemplo: El **estudiante** no vino a clases. Finalmente, el **alumno** presentó una excusa por su inasistencia.

b. Sustitución por hipónimos o hiperónimos. Consiste en la reiteración de una determinada unidad del texto mediante un hipónimo o hiperónimo. Ejemplo: Un **artista** presentó sus cuadros en esa galería. Ese **pintor** había pintado paisajes andinos.

c. Sustitución mediante proformas. Consiste en utilizar palabras muy generales para sustituir la información precisada anteriormente. Ejemplo: Tendremos que cobrarles nuestras deudas. Aunque, la verdad, por ahora no debemos hablar de **ese tema**.

d. Sustitución por denominaciones valorativas

Es un recurso léxico que implica reemplazar con un término con el que se relaciona a partir de un juicio de valor. Calsamiglia & Tusón (2012) indica algunos ejemplos.

- Terremoto = catástrofe
- Accidente = desgracia
- Acción terapéutica = progreso
- Inmigrante = ilegal
- Aborto = asesinato (222)

e. Sustitución por proformas léxicas

Son términos muy generales que pueden reemplazar a otros más precisos, como hacer, cosa, persona o gente, tema, cuestión, idea, lugar, hecho, etc. Un ejemplo es el siguiente: «Los aliados desembarcaron en Normadía el día 6 de junio de 1944. Este hecho tuvo una enorme repercusión para el desarrollo posterior de la segunda guerra mundial» (Calsamiglia & Tusón, 2012, p. 222).

La hiponimia designa una relación de inclusión referida a la significación. Hiperónimos o superónimos son los términos cuyo sentido incluye el sentido o los sentidos de otros términos llamados hipónimos. El hiperónimo es el término incluyente; el hipónimo es el término incluido (Ramírez, 1996, p. 207).

La sinonimia es un mecanismo de cohesión léxica. Los vocablos o expresiones que se usan como sinónimos deben emplearse con cuidado, ya que hay una variedad y deben emplearse según su grado de semejanza. El uso apropiado de sinónimos lograría tener diversidad en la redacción y se omitiría la monotonía que resulta de las repeticiones. Es decir, evitar este mecanismo las redundancias.

Es necesario distinguir entre los distintos tipos de sinonimia. Si hay dudas se sugiere, recurrir a un diccionario para no incurrir en error de no expresar la idea de forma clara y correcta. Por ello, es importante señalar que se deben tener cuidado en su uso. Basulto (1996) explica que los sinónimos homólogos tienen idéntico contenido. Por ejemplo, *cerdo* (del latín vulgar), *marrano* (del latín árabe), *puerco* (del latín), y *chanco* (derivación burlesca de Sancho). También, hay palabras que tienen significado parecido, como *miedo* (estado mental especial y permanente, creado por la aprensión que causa un peligro) *temor* (el mismo estado, pero anterior a lo que puede ocurrir), *pavor* (miedo con espanto y sobresalto), *terror* (gran miedo, pavor de un mal que amenaza), *pánico* (miedo muy intenso o temor excesivo) y *susto* (impresión repentina causada por sorpresa, miedo, espanto o pavor). Otras poseen leve afinidad de ideas, como *ignorancia* (falta de conocimiento) *incapacidad* (falta de aptitud para comprender, de talento o disposición), *insuficiencia* (cortedad o escasez de una cosa), *impericia* (falta de práctica o experiencia), *tosquedad* (bastedad falta de pulimiento, rudeza), etc.

La hiponimia y la hiperonimia se clasifican dentro de la relación de inclusión; es decir, el significado de un término se encuentra en el significado de otro. Un ejemplo de la relación hiponimia-hiperonimia podría ser geranio y flor. El primero es un tipo del segundo, de manera que el contenido semántico general de flor está incluido en el de geranio y el significado de geranio contendrá los rasgos que permiten diferencia a un geranio de una margarita, una rosa, un clavel, un crisantemo, etc.

La hiponimia es la relación que se presenta entre el significado de un término más reducido y otro de significado más amplio, por ello, queda incluido en el último. El significado del término general es una parte constitutiva del significado del más específico. Mientras que la hiperonimia, es la relación inversa, es decir, e la relación que se establece entre un significado más general y sus diversas subespecificaciones (Escandell, 2007).

f. La sustitución por metáfora o metonimia se realiza cuando se asocia previamente dos significados o referentes contiguos. Las metonimias se clasifican de acuerdo con el tipo de vínculo:

1. El continente por el contenido. Por ejemplo, Le preparó un plato oriental, el alimento que se sirve en el plato.
2. El autor por la obra. Ejemplo: han robado un picasso (picasso, cuadro pintado por Picasso)
3. El lugar por su producto. Por ejemplo: Tomó un buen rioja (rioja, vino procedente de La Rioja)
4. El artista por el instrumento que maneja: el primer violín de la orquesta (violín por violinista) (Escandell, 2007).

La metáfora es un procedimiento de cambio de significado y consiste en una operación metal que realiza un dominio conceptual sobre otro. Estas proporcionan modos directos de expresar conceptos o relaciones para entender aspectos abstractos en términos de realidades más concretas. Se establece una transferencia entre un dominio origen más familiar o habitual, como edificios y un dominio meta, que es más general o menos estructurado, en relación con una semejanza que se puede percibir, por ejemplo, ideas y teorías. Otros ejemplos es comparar con animales el carácter de las personas: ser un ganso, un zorro, una rata, un león, un tigre, un buitre, una mula, una comadreja, etc. También las metáforas

contienen significados figurados que pasan de lo concreto a lo abstracto, como en tragar puede referirse a soportar o disimular algo muy desagradable.

2.8.5. Texto argumentativo

Se define texto argumentativo como aquel que tiene un fin de persuasión sobre un auditorio o un oyente o lector. Vignaux (1986, como se citó en Perelman, s/a, p. 2) los define como «El dominio del texto argumentativo abre puertas. Este discurso se define como el conjunto de las estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación».

Díaz (2002) afirma que «la argumentación es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales» (2002, p. 5). Los motivos para convencer pueden ir desde influir en la opinión de alguna persona o grupo social hasta minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, entre otros. Una argumentación obedece a una necesidad social y, debido a que parte de opiniones, valores o puntos de vista refutables, sus determinaciones no suelen ser definitivas (a excepción de los fallos judiciales) sino más bien verdades posibles (Díaz, 2002, pp. 7-8). Lo dicho anteriormente supone la posibilidad de generar diferentes expresiones discrepantes sobre un mismo asunto.

Esto concuerda con lo que sostiene Cárdenas (2013), para quien « (...) la argumentación es una práctica dialógica que pone en paralelo puntos de vista divergentes para relacionarlos, compararlos, contrastarlos o transformarlos, apoyando unos en otros con el fin de suscitar el consenso o la controversia entre ellos» (párr. 22). Esto último explica por qué una argumentación puede no ser compartida y generar, precisamente, alguna forma de discusión o debate. Por su parte, Trigos (2012, como se citó en Calle & Murillo, 2018, p. 84): «Conceptualiza el término argumentar como el acto de "sustentar una idea o hipótesis mediante otras ideas o hechos, apoyándose en criterios racionales y en axiomas generales o particulares de alguna ciencia específica». Aunque Díaz (2002), trata de establecer una diferencia entre argumentación y demostración, reservando este último concepto para el trabajo científico, eso no significa que un trabajo de argumentación académica prescinda de dichos criterios.

Díaz (2002), al referirse a la argumentación discursiva, sostiene la existencia de cuatro aspectos: el tema, el propósito, los medios utilizados y los participantes. El tema debe ser polémico y el propósito, como ya se mencionó, «ejercer influencia sobre algún destinatario para que adhiera a sus puntos de vista» (2002, p. 11). Con respecto a los medios utilizados, se señala la necesidad de «recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas» (Díaz, 2012, p. 11). Finalmente, dos aportes importantes son el nuevo concepto de auditorio y la clasificación del mismo. En el primer caso, se contempla tanto al público presente físicamente durante la argumentación oral (comunicación directa) como al auditorio lector de algún texto, y a los radioescuchas y televidentes. En el segundo caso, se recoge la clasificación de auditorio propuesta por Notshine (1962, p. 1) abierta o activamente hostil, 2) simplemente hostil, 3) neutral, 4) indeciso, 5) mal informado, 6) que lo apoya (discretamente), 7) que lo apoya abierta o activamente.

2.8.6. Operacionalización de los conceptos claves

- a. Imprecisión léxica. Se define en este estudio como el uso de palabras inexactas o genéricas que generan vacíos en los mensajes que se transmiten.
- b. Impropiiedad léxica. Es el error léxico-semántico, que consiste en usar un significante apropiado con un significado que no le corresponde.
- c. Redundancia. Es la repetición innecesaria o uso excesivo de una palabra para expresar un concepto, que genera pobreza léxica.
- d. Coloquialismo. Es la palabra o frase sencilla que nace del habla cotidiana e informal, que pertenece al registro de conversación o de la oralidad.
- e. Error léxico. Es la equivocación en la asignación de significados a ciertas palabras que afectan la coherencia de un texto.
- f. Texto académico. Bernárdez (1982) propuso definir el texto como una «unidad comunicativa del lenguaje, que se manifiesta en forma de sucesión coherente de oraciones» (1982, p. 83).
- g. Cohesión léxica. «Supone las relaciones semántico-pragmáticas que se establecen entre las palabras. Se logra por medio de la selección de vocabulario que se hace en un texto (...)» (Menéndez, 2010, p. 43).

h. Coherencia. Conjunto de vínculos, como secuencia de ideas, jerarquía de ideas que se producen al interior del texto para establecer relaciones de significado claras, pertinentes, precisas, suficientes, etc.

i. Coherencia global. Es la asignación de un tema al texto.

j. Coherencia local o lineal. Es la interpretación de texto que se vincula a los significados. Estos se van generando de la unión desde la misma palabra hasta grupos de palabras que estructuran significados mayores en frases, expresiones verbales, cláusulas y oraciones.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Enfoque de la investigación

La investigación tiene un enfoque cuantitativo. La forma de probar la pregunta de investigación requiere seguir un proceso probatorio riguroso. Esto se logra a través del establecimiento de hipótesis y variables que hay que demostrar, y luego medir mediante un análisis estadístico, lo cual lleva a plantear conclusiones en relación con la hipótesis general y secundaria determinada con apoyo en el marco teórico. En este sentido, este estudio registrará la frecuencia en que los usos lexicales determinados para este caso como errores, como imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo, y su relación en la coherencia de los textos de universitarios de segundo ciclo. En otras palabras, por la forma en que se relacionan las variables la investigación es de tipo correlacional.

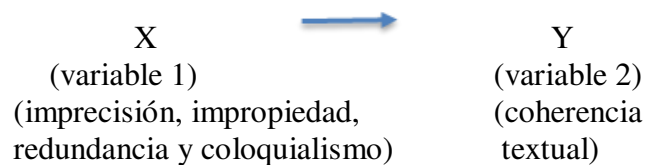
Hernández, Fernández & Baptista (2010) señalan que este tipo de investigación recorre un proceso riguroso que concluye en la exposición de las conclusiones demostrar las variables. El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos «brincar o eludir» pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se deriva los objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

3.2. Diseño

Nuestro estudio es una investigación no experimental de tipo o alcance explicativo. No se manipula intencionalmente las variables. En la investigación, solo se observa los fenómenos tal como suceden en su contexto natural para posteriormente analizar los resultados. La intención es analizar las características presentes en la coherencia de los textos a partir de los usos lexicales de imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo. La

explicación del estudio se establece mediante las relaciones entre variables (Navarro, Jiménez, Rappoport & Thoilliez, 2017).

Por otro lado, una investigación del tipo explicativo su intención es establecer las causas o por qué ocurre un suceso o fenómeno y en qué condiciones se muestra o por qué se relacionan dos o más variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Para nuestro estudio, ayudó a responder la relación entre la variable 1, que, para efectos de la aplicación de la prueba de independencia, la denominamos errores léxicos-semánticos: imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo, y la variable 2 denominada coherencia textual.



3.3. Método

El método de estudio elegido es el analítico para interpretar la información. Se estudiará de manera independiente las primeras cuatro variables: imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos para luego interrelacionarla con la variable coherencia del texto. Este método «consiste en la extracción de las partes de un todo, con el objeto de estudiarlas y examinarlas por separado para ver, por ejemplo, las relaciones entre estas»; es decir, es un método de investigación, que consiste en descomponer el todo en sus partes, con el único fin de observar la naturaleza y los efectos del fenómeno. Sin duda, este método puede explicar y comprender mejor el fenómeno de estudio, además de establecer nuevas teorías (Navarro, Jiménez, Rappoport & Thoilliez, 2017, 16).

3.4. Muestra

Se eligió como población para la investigación textos del curso de Comprensión y Redacción de Textos II de la modalidad universitaria de pregrado de una universidad privada de Lima. De ahí, se seleccionó la muestra de tres aulas de 110 estudiantes (43 mujeres y 67 varones). La muestra se caracteriza por incluir a estudiantes del segundo ciclo y las edades de los alumnos oscilan entre 16 y 20 años. Las carreras que estudian fueron las siguientes: Comunicaciones y Periodismo, Economía y Finanzas, Comunicación Audiovisual y Medios

Interactivos, Ingeniería Industrial, Administración y Negocios Internacionales, Ingeniería de Gestión Empresarial, Ingeniería Civil, Administración y Marketing, Administración y Finanzas, Negocios Internacionales, Administración y Gerencia del Emprendimiento, Artes Escénicas, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería de Software, Ingeniería de Sistema e Informática, Ingeniería Electrónica, Periodismo, Ingeniería de Sistemas e Información, Ingeniería Mecatrónica, Comunicación y Marketing, Contabilidad y Marketing.

Para determinar si la cantidad de la muestra es representativa, se eligió la fórmula de muestra para una investigación cualitativa. Para ello, hemos determinado un error de estimación $e = 0.0934 = 9.34\%$ que es menor al 10% permitido en una investigación científica. Según la teoría del cálculo del tamaño de muestra, se recomienda $p = 0.5$ la probabilidad de éxito. Para un nivel de confianza del 95% el valor de $z = 1.96$.

A continuación, se incluye la operación matemática que respalda la confiabilidad de la investigación basada en la muestra necesaria.

n: tamaño de la muestra

z: variable normal estándar

p: probabilidad de éxito

q: probabilidad de fracaso

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q}{e^2} = \frac{1.96^2 (0.5) \cdot (0.5)}{0.0934^2} = 110 \text{ encuestado}$$

3.5. Operacionalización de variables

Dentro de este enfoque, nuestra investigación corresponde a un estudio relacional, ya que tiene como objetivo conocer la relación o vinculación que existe entre las variables imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos en la coherencia de los textos argumentativos de una actividad establecida para este estudio. Hernández, Fernández & Baptista (2010, p 82) señala: «Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. En ocasiones, solo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio relaciones entre tres, cuatro o más variables». Se quiere medir el valor que tiene el grupo de la muestra elegida en cada variable del estudio.

Las variables independientes (VI) son las causas o antecedentes en el estudio. Las variables dependientes (VD) son el efecto. La variable independiente «es una variable que funciona como un estímulo para provocar cambios. También se suele identificar con el agente o con la posible «causa» de que otras variables cambien o varíen». Es el factor manipulado por el investigador para ver qué efectos produce sobre la VD. Por tanto, la VI es el factor antecedente de la VD (Navarro, Jiménez, Rappoport & Thoilliez, 2017, p. 225).

I. Operacionalización de variable imprecisión léxica

Tabla 1
Operacionalización de variable imprecisión léxica

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADORES
La imprecisión léxica	Uso de palabras inexactas o genéricas	Selección de léxico inexacto o genérico que genera ambigüedad	● Usa una selección léxica inexacta o genérica que generan una interpretación ambigua que resta coherencia del texto.
		Selección de léxico inexacto o genérico que genera vacíos de información	● Omite palabras que generan vacíos de información.

II. Operacionalización de variable impropiedad léxica

Tabla 2
Operacionalización de variable impropiedad léxica

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADORES
La impropiedad léxica	Atribución inadecuada del significado a una palabra	Selección del significado denotativo inadecuado	● Emplea palabras con un significado denotativo inadecuado que afectan la coherencia del texto.

		Selección no conveniente entre significante-significado	<ul style="list-style-type: none"> ● Asocia de manera inadecuada el significante-significado que alternan la coherencia del texto.
--	--	---	---

III. Operacionalización de variable redundancia léxica

Tabla 3

Operacionalización de variable redundancia léxica

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADORES
La redundancia léxica	Falta de uso de mecanismos de cohesión léxica	Uso de palabras sin mecanismos de cohesión léxica	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de mecanismos de cohesión léxica que generan redundancia.
	Énfasis innecesario en el sentido	Pleonasmos	<ul style="list-style-type: none"> ● Emplea palabras o frases que son consideradas pleonasmos que afectan la coherencia del texto.

IV. Operacionalización de variable coloquialismo

Tabla 4

Operacionalización de variable coloquialismo

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADOR
Coloquialismo	Lenguaje coloquial/ fórmulas de referencia oral	Nivel de informalidad del texto	<ul style="list-style-type: none"> ● Registra coloquialismos que determinan un nivel de informalidad que resta coherencia al texto formal.

V. Operacionalización de la variable coherencia del texto

Tabla 5

Operacionalización de variable coherencia del texto

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES DE LA VARIABLE	INDICADORES	SUBINDICADORES
La coherencia de los textos	Coherencia global	Expresión clara del tema	<ul style="list-style-type: none"> ● Incluye un léxico pertinente que expresa el tema claramente. (precisión léxica, impropiedad y redundancia)

		Significado global del texto	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza un léxico variado en términos de precisión y propiedad que expresa el significado global del texto de manera clara. (precisión léxica, impropiedad, redundancia y coloquialismo)
	Coherencia lineal o local	Claridad de la selección léxica	<ul style="list-style-type: none"> ● Emplea palabras que transmiten mensajes claros entre las frases y oraciones. (imprecisión, impropiedad, coloquialismo)
		Precisión de la selección léxica	<ul style="list-style-type: none"> ● Usa un léxico preciso que genera frases y oraciones específicas y no generales. (imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo)
		Mecanismos de cohesión léxica	<ul style="list-style-type: none"> ● Emplea mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que aportan variedad léxica. (redundancia)

3.6. Instrumentos y técnicas de recolección de información

Prueba escrita

Se propuso como instrumento de recolección de información una prueba escrita que se tomó de manera sorpresiva para medir el tema de investigación. Los resultados de esta prueba no se sumaron para el promedio general del curso y se les indicó a los alumnos que no sería calificada. Esta prueba se aplicó al final del ciclo cuando todos los temas sobre el texto argumentativo fueron impartidos en el curso de Redacción. El propósito de esta evaluación era que redacten un texto argumentativo de tres párrafos (introducción, desarrollo y conclusión) y que sustenten con ideas suficientes, sólidas y relevantes su postura o tesis sobre la siguiente pregunta polémica: ¿Cree que se debería incluir un curso de educación sexual en el currículo escolar en el Perú? Se pensó en el tema de la educación sexual en el currículo escolar, porque motivaría la polémica al ser un tema cercano a ellos e impulsaría el proceso de argumentación (**Ver la prueba completa en anexo Nro. 2**). Además, se consideró que la pregunta incluyera una polémica que motivara la reflexión y la postura. Para ello, se eligió

la noticia que daba cuenta de que el Ministerio de Educación (Minedu) peruano registrara un enlace web⁸ sobre qué son conductas sexuales en los textos escolares de tercero de secundaria que levantó controversia entre los padres de familia.

Nos interesó utilizar la prueba escrita como instrumento de recolección de datos, porque es la forma en que un estudiante puede expresarse por escrito lo que sabe acerca de la estructura del tipo de texto, del contenido del tema, de la aplicación de las estrategias argumentativas, del vocabulario académico, la organización del texto, los recursos lingüísticos léxicos en relación a la coherencia y cohesión. Este es «un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad. Por su naturaleza, requiere respuesta escrita por parte del estudiante» (Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 5).

Lista de cotejo

En primer lugar, se pensó en una lista de cotejo general para poder recoger la cantidad de errores en relación con los errores lexicales en el texto argumentativo por cada estudiante de la muestra (110): imprecisión, impropiedad, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos.

Con la lista de cotejo de la imprecisión léxica se contaron los errores de este tipo de acuerdo con la escala de frecuencia de errores bajo los descriptores: 1. emplea palabras inexactas o genéricas que generan una interpretación ambigua que restan coherencia al texto, 2. omite palabras que generan vacíos de información. A continuación, se muestra el inicio de esta (**Ver completo en anexo Nro. 1**).

⁸ <https://elcomercio.pe/peru/educacion-sexual-deben-aprender-adolescentes-colegio-noticia-ecpm-626078-noticia/>

CARRERA	G E N E R O	I VARIABLE: IMPRECISION LEXICA	DIRECCION : USO DE PALABRAS INEXACTAS	INDICADOR: SIGNIFICADO AMBIGUO		
				SUBINDICADORES		
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES		
				ALUMNO	Emplea palabras proceden o significas que generan una interpretación ambigua que viola coherencia al texto:	Con las palabras que generan vicios de inferencia.
ECONOMIA Y FINANZAS	F	A 1	0	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A 2	1	0	1	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A 3	0	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A 4	0	0	0	
COMUNICACION AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A 5	0	0	0	
COMUNICACION AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A 6	1	1	2	

Figura 1. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de imprecisión léxica. Elaboración propia.

Con la lista de cotejo de la impropiedad léxica se contabilizaron los errores de este tipo de acuerdo con la escala de frecuencia de errores bajo los descriptores: 1. Emplea palabras con un significado denotativo inadecuado que afectan la coherencia del texto, 2. Asocia de manera inadecuada el significante-significado que alternan la coherencia del texto. En el siguiente cuadro, se muestra la estructura empleada en este instrumento. (Ver completo anexo Nro. 1)

CARRERA	G E N E R O	I VARIABLE: IMPROPIEDAD LEXICA	DIRECCION : Asociación inadecuada a del significado a una palabra	INDICADOR 1: Selección del significado denotativo inadecuado INDICADOR 2: Selección o asociación entre significante-significado	
				SUBINDICADORES	
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES	
				ALUMNO	Emplea palabras con un significado asociativo inadecuado que afectan la coherencia del texto:
ECONOMIA Y FINANZAS	F	A 1	0	0	0
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A 2	0	0	0
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A 3	0	0	0
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A 4	0	0	0
COMUNICACION AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A 5	0	0	0
COMUNICACION AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A 6	0	1	1
ECONOMIA Y FINANZAS	M	A 7	0	0	0
ECONOMIA Y FINANZAS	M	A 8	0	0	0
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A 9	0	0	0

Figura 2. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de impropiedad léxica. Elaboración propia.

Con la lista de cotejo de la redundancia léxica se sumaron los errores de este tipo de acuerdo con la escala de frecuencia de errores bajo los descriptores: 1. Presenta repetición de palabras que no contribuyen a la cohesión léxica del texto. 2. Emplea palabras o frases que son consideradas pleonasmos que afectan la coherencia del texto. A continuación, se muestra el inicio del cuadro (**Ver completo anexo Nro. 1**).

CARRERA	GÉNERO	IV. VARIAB. LE: REDUNDANCIA LÉXICA	DIMENSIÓN 1: FALTA DE COHESIÓN DIMENSIÓN 2: EMPAQUE INNECESARIO EN EL SENTIDO	INDICADOR 1: Uso de palabras sin cohesión INDICADOR 2: Pleonasmo	
				SUBINDICADORES	
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES	
ALUMNO		Presenta repetición de palabras que no contribuyen a la cohesión léxica del texto.	Emplea palabras o frases que son consideradas pleonasmos que afectan la coherencia del texto.	TOTAL ERRORES	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A.1	4	0	4
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A.2	4	0	4
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A.3	3	0	3
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A.4	4	0	4

Figura 3. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de redundancia léxica. Elaboración propia.

Con la lista de cotejo de los coloquialismos se sumaron los errores de este tipo de acuerdo a la escala de frecuencia de errores bajo el descriptor: Registra coloquialismos que determinan un nivel de informalidad que resta coherencia al texto formal. A continuación, se muestra el inicio de esta (**Ver completo anexo Nro. 1**).

CARRERA	GÉNERO	IV. VARIAB. LE: COLOQUIALISMO	DIMENSIÓN 1: LENGUAJE COLOQUIAL	INDICADOR: Nivel de informalidad del texto	
				SUBINDICADORES	
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES	
ALUMNO		Registra coloquialismos que determinan un nivel de informalidad que resta coherencia al texto formal.	TOTAL ERRORES		
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	1	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	2	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	3	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	4	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	5	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	6	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	7	5	5	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	8	0	0	

Figura 4. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de redundancia léxica. Elaboración propia.

La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar los errores de redundancia léxica. En segundo lugar, la cantidad errores sirvió para evaluar estos errores y su relación a los indicadores de la coherencia global, y lineal o local. Para ello, se

estableció una lista de cotejo dicotómica de Sí/No. Se determinó un acuerdo de valores mínimos aceptados para cada indicador de acuerdo a la media de los errores cometidos por los estudiantes. En el caso de la coherencia global, para el indicador (1): expresión del tema y el subindicador: incluye un léxico pertinente que expresa el tema claramente. Para evaluarlo, se determinó que no cumplía con lo señalado si pasaba 3 errores en relación con las variables imprecisión, impropiedad y redundancia léxica. El indicador (2): significado global del texto y el subindicador: utiliza un léxico variado en términos de precisión y propiedad que expresa el significado global del texto de manera clara. Para medirlo, se consideró como error cuando contenía más de 3 errores los usos de imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo. En las siguientes imágenes, se muestran las listas de cotejos utilizadas para esto.

COHERENCIA GLOBAL: Indicador 1: Expresión clara del tema					COHERENCIA GLOBAL: Indicador 2: Significado global del texto					
Imprecisión léxica	Impropiedad léxica	Redundancia léxica	SUMATORIA	Subindicador 1: Incluye un léxico pertinente que expresa el tema claramente.	Imprecisión léxica	Impropiedad léxica	Redundancia léxica	Coloquialismo	SUMATORIA	Subindicador 2: utiliza un léxico variado en términos de precisión y propiedad que expresa el significado global del texto de manera clara.
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	SI	0	0	0	0	0	SI
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	SI	0	0	0	0	0	SI
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	NO
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	SI
0	0	0	0	NO	0	0	0	0	0	SI

Figura 5. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis y la coherencia global. Elaboración propia.

En el caso de la coherencia lineal o local, para el indicador (1): claridad de la selección léxica y el subindicador: emplea palabras que transmiten mensajes claros entre las frases y oraciones. Para evaluarlo, se determinó que no cumplía con lo señalado si contenía más de 2 errores en imprecisión, impropiedad y coloquialismo. El indicador (2): precisión de la selección léxica y el subindicador: usa un léxico preciso que genera frases y oraciones específicas y no generales. Para medirlo, se consideró como error cuando contenía más de 3 errores en cuanto a imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo. El indicador (3): mecanismos de cohesión léxica y el subindicador: emplea mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que aportan variedad léxica. Para evaluarlo, se

consideró como error cuando contenía más de 3 errores en redundancia y que afectara a la coherencia lineal. En las siguientes imágenes, se muestran las listas de cotejos utilizadas para esto.

The image shows three tables side-by-side, each representing a different type of coherence checklist. Each table has a header section with indicators and sub-indicators, followed by a grid for data entry.

- Table 1: COHERENCIA LINEAL O LOCAL: Indicador 1: Claridad de la selección léxica**. Sub-indicators include: Imprecisión léxica, Inapropiedad léxica, Coloquialismo, and SUMATORIA. Sub-indicator 2: 'Señalar los errores problemáticos que transmiten mensajes claros entre las frases y oraciones'.
- Table 2: COHERENCIA LINEAL O LOCAL: Indicador 2: Precisión de la selección léxica**. Sub-indicators include: Imprecisión léxica, Inapropiedad léxica, Redundancia, Coloquialismo, and SUMATORIA. Sub-indicator 2: 'Precisión de la selección léxica y el subindicador: usa un léxico preciso que genera frases y oraciones específicas y no generales'.
- Table 3: COHERENCIA LINEAL O LOCAL: Indicador 3: Mecanismos de cohesión léxica**. Sub-indicator 3: 'Señalar los errores mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que afectan coherencia léxica'.

Figura 6. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis, y la coherencia lineal o local. Elaboración propia.

Finalmente, se estableció una lista de cotejo dicotómica SÍ/NO para establecer determinar en cuántos textos los usos léxicos incorrectos habían determinado la coherencia o no de los textos de la muestra.

The table is a detailed checklist header for 'COHERENCIA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO'. It is organized into several columns:

- GENERO:** CARRERA (rows for various careers like EDUCACIÓN PRIMARIA, etc.)
- ALUMNO:** A column for student identification.
- COHERENCIA GLOBAL:**
 - Indicador 1: Expresión del texto. Sub-indicator 1: 'Señalar los errores problemáticos que expresan el texto de manera clara'.
 - Indicador 2: Significado global del texto. Sub-indicator 2: 'Señalar los errores problemáticos que afectan el significado global del texto de manera clara'.
- COHERENCIA LINEAL O LOCAL:**
 - Indicador 1: Claridad de la selección léxica. Sub-indicator 1: 'Señalar los errores problemáticos que transmiten mensajes claros entre las frases y oraciones'.
 - Indicador 2: Precisión de la selección léxica. Sub-indicator 2: 'Precisión de la selección léxica y el subindicador: usa un léxico preciso que genera frases y oraciones específicas y no generales'.
 - Indicador 3: Mecanismos de cohesión léxica. Sub-indicator 3: 'Señalar los errores mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que afectan coherencia léxica'.
- SUMMARY COLUMNS:** TOTAL DE SI, TOTAL DE NO, and TEXTO COHERENTE.

Figura 7. La imagen muestra el encabezado de la lista de cotejo utilizada para consignar la relación entre los errores léxicos semánticos de la tesis y la coherencia global, que determinaron la cantidad de textos coherentes y no. Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1.Resultados

En esta sección de la tesis, en un primer momento, se especifican los resultados de la prueba escrita describiendo la muestra en relación con el registro de errores léxicos que se detectaron en el texto de cada estudiante. Esto se realizó con la finalidad de tener una descripción detallada de la muestra en relación con cada tipo de error léxico. En un segundo momento, se combinaron las cantidades de los errores léxicos por estudiante con la intención de correlacionarlos con la variable dependiente coherencia del texto y sus dos dimensiones: coherencia global y coherencia lineal o local y obtener sumatorias totales por alumno. Finalmente, de acuerdo con el establecimiento de un criterio de máximo de errores determinó bajo los valores nominales dicotómicos SÍ/NO se comprobó si cada alumno cumplía o no con los indicadores y subindicadores de las dos dimensiones antes señaladas.

4.1.1. Descriptivo

La fuente principal de información para el estudio la constituyó el texto de cada estudiante en relación con cada tipo de error léxico cometido. De ello, la primera variable independiente fue imprecisión léxica. Para evaluar ello, en los textos de los estudiantes, se seleccionaron los términos imprecisos en relación con el indicador significado ambiguo y dos subindicadores: (1) Emplea palabras inexactas o genéricas que generan una interpretación ambigua que restan coherencia al texto. (2) Omite palabras que generan vacíos de información. Hubo 154 errores de los estudiantes del primer indicador y del segundo 24. En total, los errores sumaron 178.

Luego, ambos indicadores elegidos para determinar la presencia de la imprecisión léxica en los textos se sumaron y se obtuvieron los siguientes resultados de acuerdo a la frecuencia de errores y cantidad de textos de los alumnos: 0 errores de imprecisión léxica se presentaron en 44 alumnos, mientras que el resto de textos (66). Este último resultado se presentó de la siguiente manera: 1 error lo cometieron 21 alumnos; 2 errores, en 18 textos; 3 errores, en 11 textos; 4 errores en 10 textos; 6, en 1 texto; 7, en 1 texto; 8, en 3 textos; 11, en

1 texto. De los resultados antes mencionados, se puede deducir que en la mayoría de textos se presenta entre 1 a 4 errores en 60 textos, y solo en 6 textos se registraron entre 6 a 11 errores.

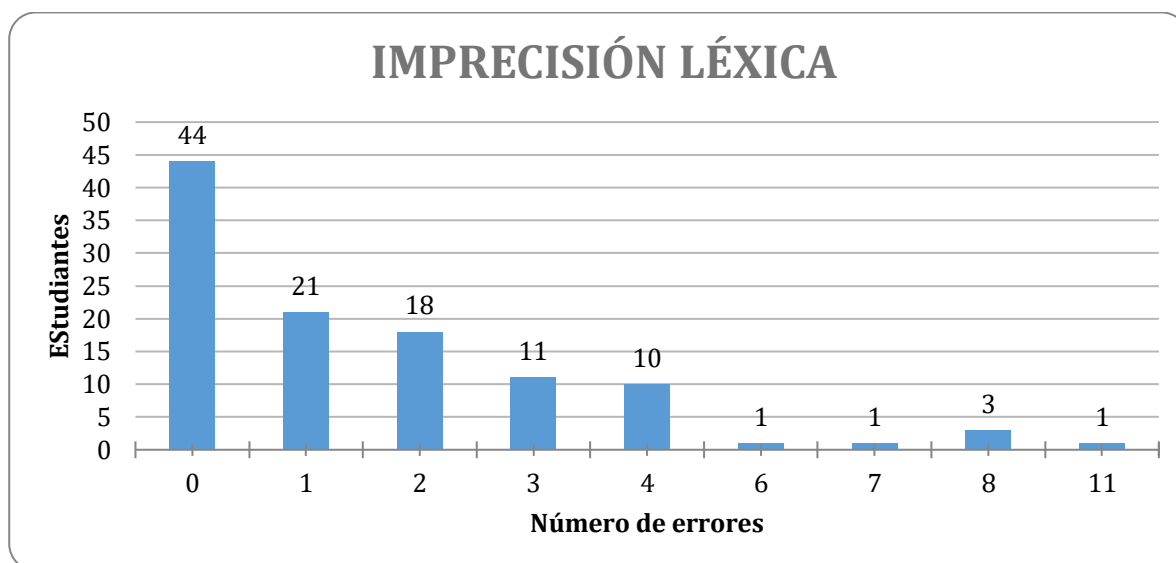


Figura 9. El cuadro explica los resultados de cuántos errores de imprecisión léxica.

Elaboración propia

La segunda variable independiente muestra fue impropiedad léxica. Se registraron la cantidad de errores de este tipo mediante dos indicadores y subindicadores: El primero fue selección del significado denotativo inadecuado, el cual se midió con el subindicador emplea palabras con un significado denotativo inadecuado que afectan la coherencia del texto. De este indicador, se registró que 25 alumnos cometieron este error. El segundo fue selección no conveniente entre significante-significado y el subindicador asocia de manera inadecuada el significante-significado que alteran la coherencia del texto. En relación con este indicador, se halló que 24 estudiantes incurrieron en este error. La suma de ambos fue 49 casos de impropiedad léxica. Este error de no elegir el término apropiado fue el que se presentó con menor frecuencia en los estudiantes de la muestra.

A continuación, se detalla la frecuencia con que se presentaron los errores: 16 alumnos cometieron 1 error de este tipo; 9 alumnos cometieron 2 equivocaciones de este tipo; y 5 alumnos incurrieron en 3 errores de este tipo. De estos resultados, se puede concluir que la mayoría de errores estuvo en un rango de 1 y 4, pero la menor cantidad de errores de este tipo estuvo entre 6 y 11.

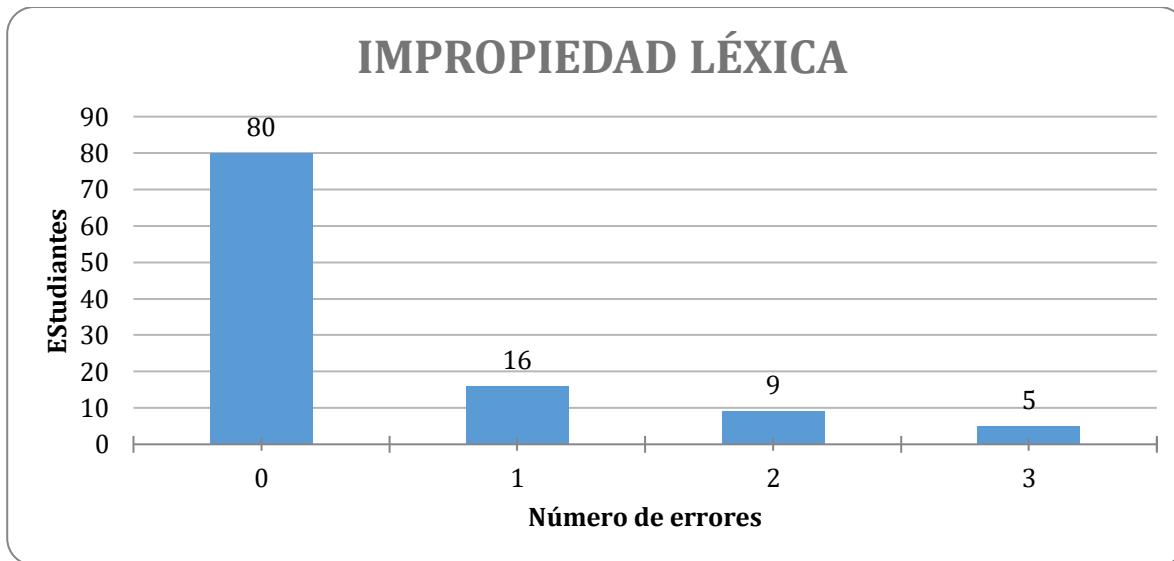


Figura 10. El cuadro explica los resultados de cuántos errores de impropiedad léxica.

Elaboración propia

La tercera variable independiente fue redundancia léxica. Para medirla se consideró dos indicadores: El primero fue uso de palabras sin mecanismos de cohesión léxica y el subindicador ausencia de mecanismos de cohesión léxica que generan redundancia. El segundo que se determinó fue el pleonasma con el subindicador emplea palabras o frases que son consideradas pleonasmos que afectan la coherencia del texto. Del primer indicador se detectaron 296 errores considerados al no uso de mecanismos de cohesión léxica como elementos de sustitución: sinónimos, hiperónimos, hipónimos, metonimia, sustitución mediante proformas y relaciones por campos semánticos. Y del segundo indicador se contabilizaron 20 errores de pleonasmos en los textos. En total, se determinaron 316 errores de esta clase cometidos por los estudiantes.

Se puede describir de los resultados que 98 estudiantes presentaron este error, excepto 12 que no presentaron este error. La frecuencia de los errores fue 21 alumnos tuvieron 1 error; 22 estudiante, 2; 20 alumnos, 3; 14 universitarios, 4; 9 alumnos, 5; 3 estudiantes, 6; 5 alumnos, 7; 1 universitario, 8; 1, 9 y 2, 10 equivocaciones de este tipo. De lo antes dicho, se puede observar que la frecuencia de errores fue alta, porque estuvieron presentes en casi todos los textos. Por otro lado, la mayor cantidad errores estuvo entre 1 a 4 errores de este tipo.

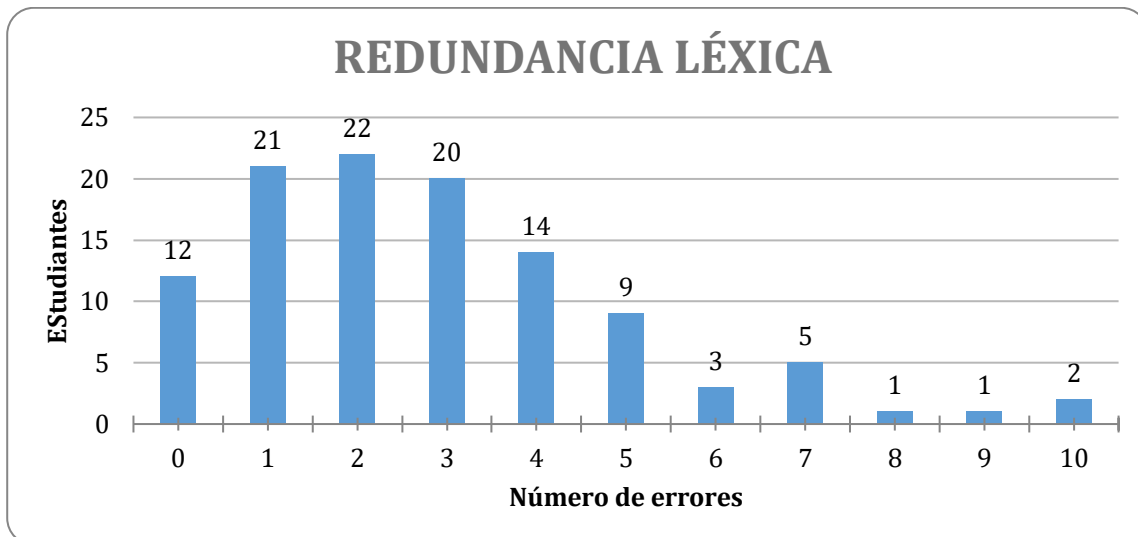


Figura 11. El cuadro explica los resultados de cuántos errores de redundancia léxica.

Elaboración propia

La cuarta variable independiente fue coloquialismo. Para medirla se consideró el indicador nivel de informalidad del texto y el subindicador registra coloquialismos que determinan un nivel de informalidad que resta coherencia al texto formal. Hubo 130 alumnos que cometieron este tipo de error.

De manera específica, se obtuvo de este indicador que 60 alumnos tuvieron 0 errores de este tipo; mientras 50 alumnos presentaron este error, como se detalla a continuación. En 17 alumnos se presentó 1 error; 10 textos incluyeron 2 errores; 7 textos, 3; 5 textos, 4; 5 textos, 5 y 2 textos, 6 equivocaciones de esta clase. De los resultados, se puede afirmar que la mayoría de casos estuvo en un rango de 1 a 6 errores.

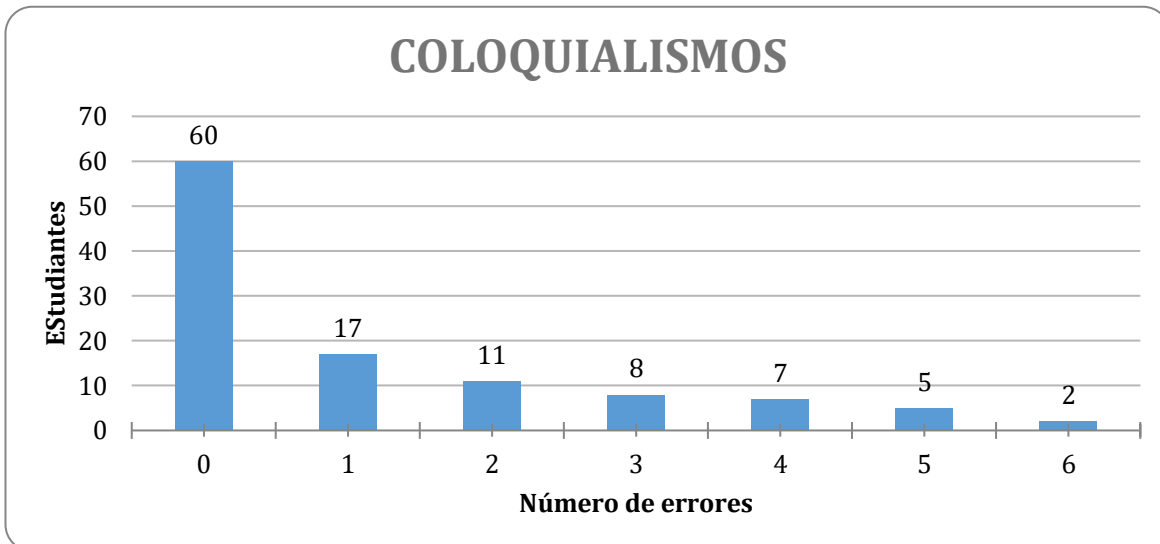


Figura 12. El cuadro explica los resultados de cuántos errores de coloquialismo.

Elaboración propia

Se generó una disminución de textos coherentes. Fueron 75 no coherentes y 35 sí.

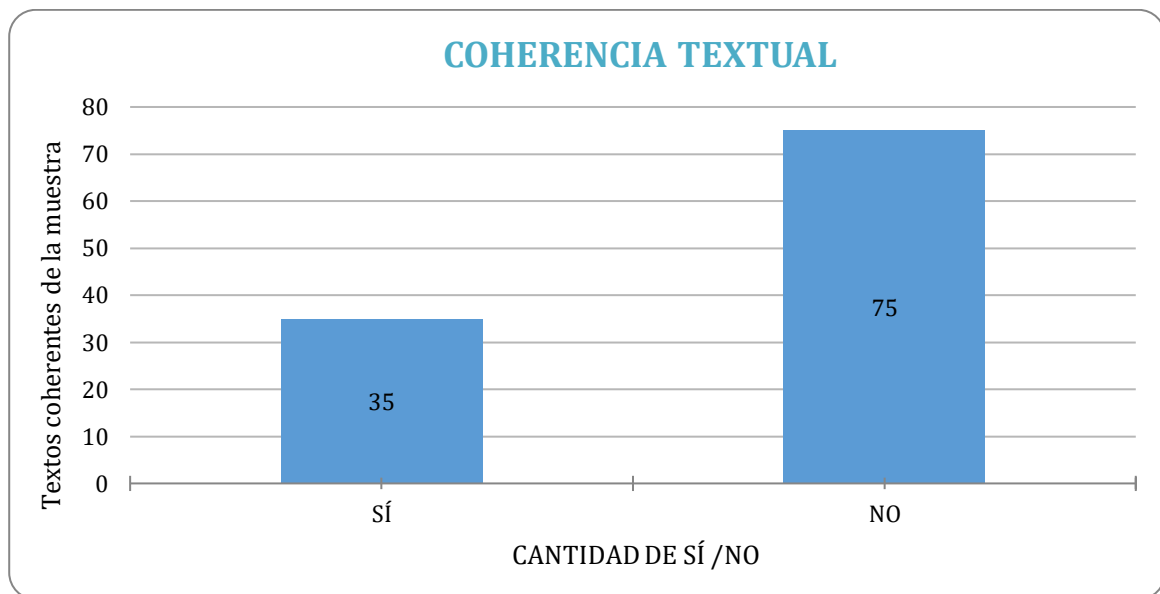


Figura 13. Resultados de textos coherentes de la muestra. Elaboración propia

4.2. Relacional

Para responder la pregunta general y específica de la investigación, se eligió la Prueba de Chi-cuadrado de Independencia, con el objetivo de descubrir, a partir de los datos de la muestra (110 textos), si existe asociación entre las variables usos léxicos-semánticos: imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismos, y la coherencia textual: global y lineal. Ambas son de carácter cualitativas nominales dicotómicas. Empezaremos vinculando

los tres usos léxicos: imprecisión, impropiedad y redundancia con la coherencia textual global entorno al indicador (1) Expresión del tema, y los cuatro usos léxicos: imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo con el indicador (2) Significado global del tema.

En la siguiente tabla, se muestra el recuento de casos que pertenecen a las dos variables del estudio: imprecisión léxica y coherencia global, expresión del tema. En la que se describe que hubo 68 casos que NO expresaron el tema de manera correcta en sus textos, mientras 42 alumnos, sí. Algunos resultados que se describen en las columnas son que 33 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 0 errores, pero 11 textos de alumnos que NO presentaron también 0 errores. Luego, 6 textos de estudiantes que SÍ registraron 1 error, mientras que 15 textos de alumnos que NO registraron 1 error. Un dato más corresponde a que 3 textos de estudiantes que SÍ se ajustaron a este indicador tuvieron 2 errores; no obstante, 15 textos de alumnos, que NO se ciñeron a este, cometieron la misma cantidad de errores de este tipo. Con 3 errores, se consignaron en el casillero del NO 11 alumnos y 0 alumnos en el casillero del SÍ. Con 4 equivocaciones de este tipo, se registraron en el casillero NO a 10 estudiantes y 0, en el casillero del SÍ. Con 6, en el casillero del NO 1 alumno y 0 en el casillero del NO. Con 7 errores, 1 alumno en el casillero del NO y 0 en el casillero del SÍ.

Tabla 9

Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs coherencia global, expresión clara del tema

Recuento

		Expresión del tema		Total
		NO	SÍ	
Imprecisión léxica	0	11	33	44
	1	15	6	21
	2	15	3	18
	3	11	0	11
	4	10	0	10
	6	1	0	1
	7	1	0	1
	8	3	0	3

	11	1	0	1
Total		68	42	110

Esta tabla expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 10 casillas (55,6%) tienen una frecuencia esperada menor a 5, y que la frecuencia o recuento mínimo esperado es 0,38, así que puede concluirse que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se rechaza la hipótesis nula de independencia, por lo que existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La imprecisión se relaciona a nivel de expresión del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 10

Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia global, expresión clara del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,298 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	55,455	8	,000
Asociación lineal por lineal	28,462	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,38.

En la tabla 11, se incluye el recuento de casos que pertenecen a las dos categorías de las dos variables del estudio: impropiedad léxica y coherencia global, expresión del tema. En la que se determinó que hubo 68 casos que NO enunciaron el tema de manera correcta en sus textos; sin embargo, 42 alumnos, sí. También, se puede explicar algunos de los resultados incluidos en la tabla: 40 textos de estudiantes que SÍ respondieron a este indicador y obtuvieron 0 errores, pero 40 alumnos NO con la misma cantidad de errores. Asimismo, 2 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 1 error, mas 14 textos de NO mostraron 1 error de este tipo. También, 9 estudiantes que NO alcanzaron este indicador

cometieron 2 errores. Finalmente, 5 alumnos que NO registraron este indicador se les detectaron 3 errores de este tipo.

Tabla 11

Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia global, expresión clara del tema

Recuento

		Expresión del tema		Total
		NO	SÍ	
Impropiedad léxica	0	40	40	80
	1	14	2	16
	2	9	0	9
	3	5	0	5
Total		68	42	110

Al respecto, en la tabla 12 se expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 3 casillas (37,5%) tienen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 1,91; por esto, se puede concluir que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. De ahí que se rechaza la hipótesis nula de independencia; por tanto, existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La impropiedad se relaciona a nivel de expresión del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 12

Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia global, expresión clara del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,852 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	23,328	3	,000
Asociación lineal por lineal	15,592	1	,000

N de casos válidos	110		
--------------------	-----	--	--

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,91.

En la tabla 13, se realiza el recuento de casos que pertenecen a las dos categorías de las dos variables del estudio: redundancia léxica y coherencia global, expresión del tema. En la que se describe que hubo 68 casos que NO expresaron el tema de manera correcta en sus textos, pero 42 alumnos, sí. Resulta importante indicar algunos resultados más. Por ejemplo, 11 textos de alumnos que SÍ cumplieron con este indicador presentan 0 errores y 1 texto que NO incluyó 0 errores. Además, 13 textos de estudiantes que SÍ se ajustaron a este indicador tuvieron 1 error, pero 8 textos NO y presentaron 1 error de este tipo. 9 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 2 errores, mientras que 13 textos NO y cometieron 2 errores. A partir de A partir de 4 errores 14 textos solo se orientación en el casillero de NO cumplen el indicador. Con 5 errores de este tipo, se muestra que 9 estudiantes NO alcanzan la expresión del tema y 0 estudiantes se consignan en el casillero del SÍ. Con 6 errores fueron consignados 3 alumnos en el casillero del NO y en el casillero del SÍ 0 alumnos.

Tabla 13

Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs. coherencia global, expresión clara del tema

Recuento

		Expresión del tema		Total
		NO	SÍ	
Redundancia léxica	0	1	11	12
	1	8	13	21
	2	13	9	22
	3	11	9	20
	4	14	0	14
	5	9	0	9
	6	3	0	3
	7	5	0	5
	8	1	0	1
	9	1	0	1

	10	2	0	2
Total		68	42	110

En relación a los resultados anteriores, en la tabla 14 se expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 12 casillas (54,5%) tienen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,38; por esto, se puede concluir que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para sostener que las variables antes mencionadas están vinculadas. Entonces, se rechaza la hipótesis nula de independencia; en otros términos, existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La redundancia se vincula a nivel de expresión del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 14

Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia global, expresión clara del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,631 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	54,201	10	,000
Asociación lineal por lineal	31,200	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 12 casillas (54,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,38.

En la tabla 15, se contabiliza los casos que pertenecen a las dos categorías de las dos variables del estudio: imprecisión léxica y coherencia global, significado global del tema. En la que se describe que hubo 75 casos que NO expresaron el tema de manera correcta en sus textos, mas 35 alumnos, sí. Otros resultados que merecen resaltar son los valores de las columnas. 29 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 0 errores, pero 15 textos que NO tienen la misma cantidad de errores. Asimismo, 1 error cometido llevó a que se registre a 5 estudiantes en el casillero SÍ y 16 alumnos en el casillero NO. 2 errores

se consignaron en el casillero NO a 17 alumnos y en el casillero SÍ 1 estudiante. 3 errores, 11 alumnos en el casillero NO y 0, en el casillero SÍ. 4 errores registraron a 10 alumnos en el casillero NO y 0, en el casillero SÍ. 6 errores, en el casillero NO y la misma cantidad de errores determinó 0 estudiantes en el casillero SÍ.

Tabla 15

Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs coherencia global, significado global del tema

Recuento

		Significado global del texto		Total
		NO	SÍ	
Imprecisión léxica	0	15	29	44
	1	16	5	21
	2	17	1	18
	3	11	0	11
	4	10	0	10
	6	1	0	1
	7	1	0	1
	8	3	0	3
	11	1	0	1
Total		75	35	110

En la tabla 16, se expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 10 casillas (55,6%) tienen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,32; así que se puede concluir que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Por esto, se rechaza la hipótesis nula de independencia; es decir, existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La imprecisión léxica se vincula a nivel de significado global del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 16

Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia global, significado global del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,515 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	50,367	8	,000
Asociación lineal por lineal	24,360	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

En la tabla 17, se relaciona las variables impropiedad léxica y coherencia global en relación con el indicador significado global del tema. Los resultados que determinó el SPSS como valores negativos son de 75 alumnos que no cumplen con este indicador, pero 35, sí. De los resultados de la tabla, cabe mencionar algunos datos mostrados en las columnas. 33 textos de estudiantes que SÍ se ajustaron a este indicador y tuvieron 0 errores, pero 47 textos de alumnos NO y presentaron la misma cantidad de errores. Además, 2 textos de estudiantes ubicados en el casillero SÍ tuvieron 1 error, pero 14 textos se incluyeron en el casillero NO con la misma cantidad de errores. Con 2 errores, 9 estudiantes en el casillero NO y 0 alumnos en el casillero SÍ. Con 3 errores, 5 en el casillero NO, pero 0 en el casillero SÍ.

Tabla 17

Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia global, significado global del tema

Recuento

		Significado global del texto		Total
		NO	SÍ	
Impropiedad léxica	0	47	33	80
	1	14	2	16
	2	9	0	9
	3	5	0	5
Total		75	35	110

Los resultados anteriores se vinculan con los de la tabla 18, donde se expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,006 y como se indica debajo de la tabla que 3 casillas (37,5%) tienen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 1,59. De ahí se concluye que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Por esto, se rechaza la hipótesis nula de independencia; en otros términos, existe relación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La impropiedad léxica se relaciona a nivel de significado global del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 18

Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia global, significado global del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,566 ^a	3	,006
Razón de verosimilitud	17,111	3	,001
Asociación lineal por lineal	11,223	1	,001
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,59.

La variable redundancia léxica se vincula con la variable coherencia global en el indicador significado global del tema en un conteo 75 estudiantes que no han logrado este indicador, pero en menor número 35, sí. Cabe mencionar algunos datos expuestos en las columnas. 9 textos de estudiantes que SÍ registraron este indicador tuvieron 0 errores, pero 3 textos de alumnos NO y presentaron 0 errores. Además, 13 textos de estudiantes se ubicaron en el casillero SÍ y tuvieron 1 error, pero 8 textos se incluyeron en el casillero NO y mostraron también 1 error. 7 textos que no se ajustaron a este indicador tuvieron 2 errores, mientras que 15 No y manifestaron la misma cantidad de errores. 14 textos se incluyeron en el casillero NO con 3 errores y 6 textos en el casillero SÍ. 14 textos aparecen en el casillero NO con 4 errores y en el casillero SÍ 0 alumnos. Con 5 errores, se ubicaron en el casillero NO a 9 estudiantes y en SÍ ninguno. Con 6 errores, 3 estudiantes en el casillero NO y 0 estudiantes en el SÍ.

Tabla 19

Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs coherencia global, significado global del tema

Recuento

		Significado global del texto		Total
		NO	SÍ	
Redundancia léxica	0	3	9	12
	1	8	13	21
	2	15	7	22
	3	14	6	20
	4	14	0	14
	5	9	0	9
	6	3	0	3
	7	5	0	5
	8	1	0	1
	9	1	0	1
	10	2	0	2
Total		75	35	110

Los resultados anteriores se vinculan con los de la tabla 20, donde se expresa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 13 casillas (59,1%) tienen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,32. Por esto, se determinó que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se rechaza la hipótesis nula de independencia; en otras palabras, se afirma que existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: La redundancia léxica se asocia a nivel de significado global del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 20

Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia global, significado global del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,440 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	44,246	10	,000
Asociación lineal por lineal	26,679	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 13 casillas (59,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

La variable coloquialismo se relaciona con la variable coherencia global en el indicador significado global del tema que 75 estudiantes no han alcanzado este indicador, mientras que en menor número 35, sí. De los resultados de la tabla, se debe mencionar algunos datos expuestos en las columnas. 25 textos de estudiantes que SÍ manifestaron este indicador tuvieron 0 errores, pero 35 alumnos, NO y registraron 0 errores. Además, 5 textos se incluyeron en el casillero SÍ y tuvieron 1 error; no obstante, 12 textos, en el casillero NO y cometieron 1 error. Además, 5 textos, en el casillero SÍ e incurrieron en 2 errores, pero 6 NO con 2 errores. Con tres errores, se ubicaron 8 estudiantes y 0 en el casillero SÍ. Con cuatro errores, se incluyeron a 7 estudiantes y 0 en el casillero SÍ. Con 5 errores, en el casillero NO se ubicó a 5 estudiantes y 0 en el casillero SÍ.

Tabla 21

Tabla cruzada o de contingencia coloquialismo vs. coherencia global, significado global del tema

Recuento

		Significado global del texto		Total
		NO	SÍ	
Coloquialismos	0	35	25	60
	1	12	5	17
	2	6	5	11
	3	8	0	8
	4	7	0	7
	5	5	0	5
	6	2	0	2
Total		75	35	110

Los resultados anteriores se vinculan con los de la tabla 22, donde se muestra que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,030 y como se indica debajo de la tabla que 8 casillas (57,1%) expresan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,64. Por ello, se concluyó que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se rebate la hipótesis nula de independencia; es decir, existe asociación entre estas variables de la siguiente manera: **H1**: El coloquialismo se asocia a nivel de significado global del tema con la coherencia global de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

Tabla 22

Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismo vs coherencia global, significado global del tema

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,937 ^a	6	,030
Razón de verosimilitud	20,350	6	,002
Asociación lineal por lineal	10,316	1	,001
N de casos válidos	110		

a. 8 casillas (57,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,64.

Abordaremos la descripción de los resultados de la relación de variables usos léxicos: imprecisión, impropiedad y coloquialismos con la variable coherencia lineal o local y el primer indicador claridad de la selección léxica. Luego, se procederá a explicar las variables usos léxicos: imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo con la variable coherencia lineal o local y el segundo indicador precisión de la selección léxica. Finalmente, se relacionó la variable usos léxicos: redundancia con la variable coherencia lineal o local y el tercer indicador mecanismos de cohesión léxica.

La variable imprecisión léxica se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador claridad de la selección léxica en que 47 estudiantes no han alcanzado este

indicador, mientras que 63, sí. De los resultados de la tabla, se debe explicar algunos datos expuestos en las columnas. 42 textos de estudiantes se incluyeron en el casillero SÍ y tuvieron 0 errores de este tipo, pero 2 textos de alumnos, en NO y presentaron la misma cantidad de errores. Además, 17 textos SÍ mostraron este indicador y tuvieron 1 error; no obstante, 4 textos en el casillero NO e incurrieron en 1 error de este tipo. Además, 4 textos en el casillero SÍ y mostraron 2 errores, pero 14 en el casillero NO y con igual cantidad de errores. Con 3 errores, 11 se incluyeron en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 4 errores, en el casillero NO, 10 estudiantes y 0, en el casillero SÍ. Con 6 errores, 1 error en el casillero NO y 0, en el SÍ. Con 7 errores, 1 estudiante en el casillero NO y 0, en el SÍ. Con 8 errores, se ubicó 3 textos en el casillero NO y en el casillero SÍ, 0 estudiantes.

Tabla 23

Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

Recuento

		Claridad de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Imprecisión léxica	0	2	42	44
	1	4	17	21
	2	14	4	18
	3	11	0	11
	4	10	0	10
	6	1	0	1
	7	1	0	1
	8	3	0	3
	11	1	0	1
Total		47	63	110

En la tabla 24, se muestra que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 10 casillas (55,6%) expresan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,43. Se concluye que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se rebate la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1:** El evento imprecisión léxica no es independiente a nivel de claridad de la selección

léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 24

Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	76,253 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	94,365	8	,000
Asociación lineal por lineal	51,897	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 43.

La variable impropiedad léxica se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador claridad de la selección léxica y se determinó que 47 estudiantes no han alcanzado este indicador, mientras que 63, sí. Es pertinente explicar algunos datos expuestos en las columnas, como que 55 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 0 errores, pero 25 textos de alumnos que NO y registraron 0 errores. Asimismo, 8 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 1 error; por el contrario, 8 textos de alumnos NO y presentaron 1 error de este tipo. Además, 9 textos NO mostraron que cumplieran con este indicador y cometieron 2 errores de este tipo.

Tabla 25

Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

Recuento

		Claridad de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Impropiedad léxica	0	25	55	80
	1	8	8	16
	2	9	0	9
	3	5	0	5
Total		47	63	110

En la tabla 26, se muestra que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 3 casillas (37,5%) representa un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 2,14. De acuerdo con ello, se determinó que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se rebate la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1**: El evento impropiedad léxica no es independiente a nivel de claridad de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 26

Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,418 ^a	3	,000
Razón de verosimilitud	28,602	3	,000
Asociación lineal por lineal	21,684	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,14.

La variable coloquialismos se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador claridad de la selección léxica en que 47 estudiantes no han alcanzado este indicador; no obstante, 63, sí. Es conveniente explicar algunos datos expuestos en las columnas, como que 46 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 0 errores, mas 14 textos de alumnos NO y registraron 0 errores. Asimismo, con 1 error, en el casillero SÍ se encuentran 11 estudiantes; por el contrario, 6 en NO. Con 2 errores, en SÍ, 6 textos, mientras que, en NO, 5. No obstante, con 3 errores, en NO 8 textos y en SÍ 0. Con 4 errores, en NO 7 alumnos y en SÍ, 0. Con 5 errores, en NO 5 errores y en SÍ, 0. Finalmente, con 6 errores, en NO 2 textos y en SÍ, 0.

Tabla 27

Tabla cruzada o de contingencia coloquialismos vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

Recuento

		Claridad de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Coloquialismos	0	14	46	60
	1	6	11	17
	2	5	6	11
	3	8	0	8
	4	7	0	7
	5	5	0	5
	6	2	0	2
Total		47	63	110

En la tabla 28, se muestra que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 9 casillas (64,3%) representan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,85. De acuerdo con ello, se determinó que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Por esto, se rebate la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1**: El evento coloquialismo no es independiente a nivel de claridad de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 28

Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismos vs. coherencia lineal o local, claridad de la selección léxica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,129 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	47,731	6	,000
Asociación lineal por lineal	34,972	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 9 casillas (64,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,85.

La variable imprecisión léxica se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador precisión de la selección léxica en que 75 estudiantes NO han alcanzado este indicador, mientras que 35, sí. Algunos datos expuestos en las columnas son los siguientes: 29 textos SÍ respondieron a este indicador y tuvieron 0 errores, pero 15 textos NO. Con 1 error, fueron 5 textos en el casillero SÍ; por el contrario, 16 textos se ubicaron en NO. Con 2 errores, fueron 1 texto SÍ mostró que cumple con este indicador; pero 17 NO. Con 3 errores, fueron 11 que incluyeron en el casillero NO y 0 en el SÍ. Con 4 errores, 10 en el casillero NO y 0 en el SÍ.

Tabla 29

Tabla cruzada o de contingencia imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

Recuento

		Precisión de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Imprecisión léxica	0	15	29	44
	1	16	5	21
	2	17	1	18
	3	11	0	11
	4	10	0	10
	6	1	0	1
	7	1	0	1
	8	3	0	3
	11	1	0	1
Total		75	35	110

En la tabla 30, se observa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 10 casillas (55,6%) establecen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,32. De acuerdo con ello, se concluye que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están asociadas. Entonces, se contradice la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1:** El evento imprecisión léxica no es independiente a nivel de precisión de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 30.

Pruebas de Chi-Cuadrado imprecisión léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,515 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	50,367	8	,000
Asociación lineal por lineal	24,360	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (55,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

La variable impropiedad léxica se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador precisión de la selección léxica en que 75 estudiantes NO han alcanzado este indicador; no obstante, 35, sí. Algunos datos expuestos en las columnas son los siguientes: en 33 textos de estudiantes que SÍ cumplen con este indicador tuvieron 0 errores, pero 47 textos NO se ciñen a este indicador con 0 errores. Asimismo, 2 textos que SÍ y tuvieron 1 error; por el contrario, 14 textos, NO. Con 2 errores, 9 textos NO se ajustaron a este indicador y 0 NO. Con 3 errores, 5, NO y 0 se ubicaron en el casillero SÍ.

Tabla 31

Tabla cruzada o de contingencia impropiedad léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

Recuento

		Precisión de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Impropiedad léxica	0	47	33	80
	1	14	2	16
	2	9	0	9
	3	5	0	5
Total		75	35	110

En la tabla 32, se observa que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,006 y como se indica debajo de la tabla que 3 casillas (37,5%) determinan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 1,59. Se concluye que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están relacionadas. Por esto, se contradice la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1:** El evento impropiedad léxica no es independiente a nivel de precisión de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 32

Pruebas de Chi-Cuadrado impropiedad léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,566 ^a	3	,006
Razón de verosimilitud	17,111	3	,001
Asociación lineal por lineal	11,223	1	,001
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (37,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,59.

La variable redundancia léxica se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador precisión de la selección léxica en que 75 estudiantes NO han alcanzado este indicador; no obstante, 35, sí. Algunos datos que se muestran en las columnas son los siguientes: Con 0 errores, 9 textos se ubicaron en el casillero SÍ, pero 3, en el casillero NO. Con 1 error, 12 textos, SÍ; por el contrario, 9 textos en NO. Asimismo, con 2 errores, 8 textos SÍ se ciñeron a este indicador, mientras que 14 NO se ajustaron a este indicador. Con 3 errores, 14 textos se ubicaron en el casillero NO y 6 en SÍ. Con 4 errores, 14 en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 5 errores, 9 en el NO y 0 en el SÍ. Con 6 errores, 3 en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 7 errores, en el casillero NO 5 textos y 0 en SÍ. Con 8 errores, 1 texto en el casillero

NO y 0 en SÍ. Con 9 errores, 1 texto en NO y 0 en SÍ. Con 10, 2 textos en el casillero NO y 0 en SÍ.

Tabla 33

Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

Recuento

		Precisión de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Redundancia léxica	0	3	9	12
	1	9	12	21
	2	14	8	22
	3	14	6	20
	4	14	0	14
	5	9	0	9
	6	3	0	3
	7	5	0	5
	8	1	0	1
	9	1	0	1
	10	2	0	2
Total		75	35	110

En la tabla 34, se evidencia que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,000 y como se indica debajo de la tabla que 13 casillas (59,1%) determinan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,32. De ello, se explica que con un nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están relacionadas. Por esto, se contradice la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1:** El evento redundancia léxica no es independiente a nivel de precisión de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 34

Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,096 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	42,154	10	,000
Asociación lineal por lineal	25,727	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 13 casillas (59,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

La variable coloquialismo se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador precisión de la selección léxica en que 75 estudiantes NO han alcanzado este indicador; no obstante, en menor número 35, sí. Algunos datos que se detallan en las columnas son los siguientes: Con 0 errores, 25 textos se registraron en el casillero SÍ, pero en 25 textos en el casillero NO. También, con 1 error, 6 textos en la columna SÍ; por el contrario, en 11 textos la columna NO. Con 2 errores, 4 textos SÍ se ciñeron a este indicador, mientras 7 NO. Con 3 errores, 8 en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 4 errores, 7 en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 5 errores, 5 en el casillero NO y 0 en SÍ. Con 6 errores, 2 en el casillero NO y 0 en SÍ.

Tabla 35

Tabla cruzada o de contingencia coloquialismo vs. coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

Recuento

		Precisión de la selección léxica		Total
		NO	SÍ	
Coloquialismos	0	35	25	60
	1	11	6	17
	2	7	4	11
	3	8	0	8
	4	7	0	7
	5	5	0	5
	6	2	0	2
Total		75	35	110

En la tabla 36, se demuestra que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,041 y como se indica debajo de la tabla que 8 casillas (57,1%) determinan un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,64. Esto explica que con el nivel de significación del 5% hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están relacionadas. De ello, se contradice la hipótesis nula de independencia y se afirma lo siguiente: **H1:** El evento coloquialismos no es independiente a nivel de precisión de la selección léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 36

Pruebas de Chi-Cuadrado coloquialismo vs coherencia lineal o local, precisión de la selección léxica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,149 ^a	6	,041
Razón de verosimilitud	19,610	6	,003
Asociación lineal por lineal	11,134	1	,001
N de casos válidos	110		

a. 8 casillas (57,1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,64.

La variable redundancia se relaciona con la variable coherencia lineal o local con el indicador mecanismos de cohesión léxica en que 75 estudiantes NO han alcanzado este indicador; no obstante, en menor número 35, sí. Algunos datos que se detallan en las columnas son los siguientes: Con 0 errores, 12 textos se incluyeron en la columna SÍ, pero 0 textos en el casillero NO. Con 1 error, 21 textos en SÍ; por el contrario, en 0 textos NO. Con 2 errores, 22 textos SÍ se ciñeron a este indicador, mientras que 0 NO. Con 3 errores, 20 textos en NO, pero 0 en SÍ. Con 4 errores, 14 textos en NO y 0 en SÍ. Con 5 errores, 9 en NO y 0 en SÍ. Con 6 errores, 3 en NO y 0 en SÍ. Con 7 errores, 5 en NO y 0 en SÍ. Con 8 errores, 1 en NO y 0 en SÍ. Con 9 errores, 1 en NO y 0 en SÍ. Con 10 errores, 2 en NO y 0 en SÍ.

Tabla 37

Tabla cruzada o de contingencia redundancia léxica vs coherencia lineal o local, mecanismos de cohesión léxica

Recuento

		Mecanismos de cohesión léxica		Total
		NO	SÍ	
Redundancia léxica	0	0	12	12
	1	0	21	21
	2	0	22	22
	3	20	0	20
	4	14	0	14
	5	9	0	9
	6	3	0	3
	7	5	0	5
	8	1	0	1
	9	1	0	1
	10	2	0	2
Total		55	55	110

En la tabla 38, se detalla que el valor de p (Sig. asintótica (bilateral)) fue de 0,041 y como se indica debajo de la tabla que 12 casillas (54,5%) establecen un recuento esperado menor a 5, y que la frecuencia mínima es 0,50. Esto demuestra que cumple con el nivel de significación del 5%. Entonces, hay suficiente evidencia para afirmar que las variables antes mencionadas están relacionadas y se contradice la hipótesis nula de independencia de la siguiente manera: **H1:** El evento redundancia no es independiente a nivel de mecanismos de cohesión léxica del evento coherencia lineal o local de los textos argumentativos de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 38

Pruebas de Chi-Cuadrado redundancia léxica vs coherencia lineal o local, mecanismos de cohesión léxica

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	110,000 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	152,492	10	,000
Asociación lineal por lineal	64,900	1	,000
N de casos válidos	110		

a. 12 casillas (54,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

4.3. Análisis

En las siguientes líneas, a partir de los resultados de la sección anterior se analizarán para responder la pregunta general y específica de la investigación.

4.3.1. Relación entre variables léxicas y coherencia global

Indicador 1: Expresión clara del tema

Desde 0 a 2 errores de impresión léxica en los textos, no son significativos para determinar que influían o no en el alcance de la expresión clara del tema. No obstante, a partir de 3 errores de este tipo hasta 11, fueron definitivas para consignar los textos restantes en el casillero NO, el cual expresa que no hay una expresión clara del tema, mientras que en el casillero SÍ no se incluyó a ningún estudiante. En otros términos, si aumenta la cantidad de errores, la consignación de los textos en el casillero NO se hace más evidente. De estos resultados, se puede afirmar que el aumento de la frecuencia de errores ocasionó que 68 textos de la muestra NO expresen el tema de manera clara, lo que afectó la coherencia global textual.

De los resultados, se puede analizar que de 0 a 1 error de impropiedad léxica no influye para determinar que un texto no se ve disminuido en la expresión del tema y se vea afectado en la coherencia global. No obstante, a partir de 2 a 3 errores en adelante, fueron concluyentes para que los textos se consignen en el casillero del NO cumplen con este indicador. De ello, se puede interpretar de estos datos que, cuando sube el número de errores en este caso, desde 2 la influencia es significativa en la inclusión del número de textos que se ubican en el casillero NO. Entonces, el aumento de la frecuencia de errores influyó para que 68 textos de la muestra NO cumplan con expresar el tema de manera clara, lo que afectó la coherencia global textual.

A partir de 0 a 3 errores de redundancia léxica, puede influir o no de manera negativa para determinar si un texto alcanza o no la expresión del tema como parte de coherencia global. Aunque desde 2 errores, se evidencia más la presencia de casos que consignan que NO se cumple el indicador. Sin embargo, se evidencia un cambio en relación con el aumento de errores, ya que desde 4 errores de redundancia afectan directamente la expresión del tema consignándolos en el casillero NO, mientras para el casillero del SÍ se asignan 0 casos de alumnos. Es decir, aumentó la cantidad de errores y los resultados fueron orientándose en el casillero NO. En consecuencia, esa mayor cantidad de errores de redundancia influyó para que 68 textos de la muestra NO cumplan con la característica de la coherencia global respecto a la expresión clara del tema.

Indicador 2: Significado global del texto

Los errores de imprecisión léxica desde 0 a 2 errores en los textos de la muestra vinculadas con el indicador significado global del texto de la coherencia global no influyen de manera determinante para diferenciar a los textos que alcanzan o no este indicador. Sin embargo, cuando aumentan las equivocaciones desde 3 hasta 11, determinan al resto de textos solo en el casillero NO. En otras palabras, aumentó la cantidad de errores y los resultados fueron orientándose en el casillero NO. En consecuencia, la mayor cantidad de errores de redundancia generó que 75 textos de la muestra NO cumplan con la característica de la coherencia global respecto al significado global del tema.

Los errores de impropiedad léxica 0 a 1 no influyó para diferenciar de manera contundente qué textos cumplían o no con el indicador de la coherencia global significado

global del texto. Por el contrario, de 2 a 3 errores de este tipo consignaron los textos restantes solo en el casillero NO. En otras palabras, aumentó la cantidad de errores y los resultados fueron ubicándose en el casillero NO. Ello nos induce a afirmar que el aumento de errores de este tipo podría ser un factor determinante que influye en restar coherencia temática al texto. Por consiguiente, la mayor cantidad de errores de imprecisión léxica influyó para que 75 textos de la muestra NO cumplan con la característica de la coherencia global respecto al significado global del tema.

Desde 0 al error de redundancia léxica, se puede inferir que no son elementos léxicos concluyentes para determinar que este error se relaciona con el indicador de la coherencia global significado global del texto. Sin embargo, desde 2 a 10 errores, determinaron contundentemente para que se incluyan los textos solo en casillero No. Es decir, el aumento de la cantidad de errores generó que los resultados se orienten en el casillero NO. Por ello, la mayor cantidad de errores de impropiedad léxica influyó para que 75 textos de la muestra NO se ajusten a esta característica de la coherencia global respecto al significado global del tema.

Desde 0 a 2 errores de coloquialismos, no influyeron para que los textos de los alumnos NO cumplieran con el indicador significado global del texto. De los resultados, se pueden apreciar que 25 textos de estudiantes que SÍ manifestaron este indicador tuvieron 0 errores, pero 35 alumnos, NO y registraron 0 errores. Además, 5 textos se incluyeron en el casillero SÍ y tuvieron 1 error; no obstante, 12 textos, en el casillero NO y cometieron 1 error. Además, 5 textos, en el casillero SÍ e incurrieron en 2 errores, pero 6 NO con 2 errores. No obstante, desde el error 3 hasta 5, determinaron para que los textos se consideren en el casillero NO, mientras que ningún texto se ubicó en el casillero SÍ. En otras palabras, el incremento de la cantidad de errores generó que los resultados se orienten en el casillero NO. En consecuencia, la mayor cantidad de errores de impropiedad léxica influyó para que 75 textos de la muestra NO se ajusten a esta característica de la coherencia global respecto al significado global del tema.

4.3.2. Relación entre variables léxicas y coherencia lineal o local

Indicador 1: Claridad de la selección léxica

De los 47 textos donde se vinculaba la NO claridad de la selección léxica de la coherencia lineal o local por influencia del error léxico imprecisión, de 0 a 2 errores de imprecisión léxica, no generaron una diferenciación en los textos para determinar dicha relación. Sin embargo, cuando aumentaron los errores de 3 hasta 11 errores, los resultados fueron distintos. Se puede observar claramente que aumentan los textos que se consideran que NO cumplen con este indicador. NO. Con ello estadísticamente, se puede probar que el aumento de cantidad de errores de imprecisión influye negativamente en la selección léxica que afecta la coherencia lineal o local en los textos de la muestra.

En relación con la variable impropiedad léxica, esta no presenta una relación significativa entre 0 a 1 error con la variable coherencia lineal o local y su indicador claridad de la selección léxica. A partir de 2 y 3 errores se observa que el resto de resultados 14 en total se orientan en el casillero de No se cumple con esta variable. Ello nos permite deducir que cuando aumenta la mayor cantidad de errores de este tipo influye también en la coherencia lineal o local.

En el análisis estadístico se mostró que la variable coloquialismos se relaciona con la variable coherencia lineal o local. El indicador claridad de la selección léxica se afecta cuando aumenta la cantidad de errores de este tipo. Esto se afirma de los resultados observados desde 3 a 6 errores, donde todos los textos se ubicaron en el casillero NO. En total, fueron 22 textos que se registraron de esa manera.

Indicador 2: Precisión de la selección léxica

Otro indicador que ayudó a evaluar la coherencia lineal o local fue precisión de la selección léxica. El estudio estadístico demostró que al haber un aumento de la imprecisión léxica influía negativamente en NO alcanzar este indicador. Desde 3 hasta 11 errores, los textos se ubicaron solo en el casillero NO. La suma de estos fue de 27 textos.

También, la impropiedad léxica es otro uso que se relacionó con la variable coherencia lineal o local con el indicador precisión de la selección léxica. De los resultados, se afirma que desde 2 a más errores existe una influencia significativa para que el indicador no se logre si aumenta el número de errores de impropiedad. De ello, se puede concluir que este uso léxico disminuye la coherencia en el texto de la muestra.

En relación con el indicador precisión de la selección léxica de la coherencia lineal o local, la variable redundancia léxica disminuye este indicador. Esto se demostró cuando se observa que al aumento de este error, la cantidad de textos que NO logran alcanzar este indicador de la coherencia aumenta. Desde 4 a 10 errores, se determine estadísticamente su influencia en la coherencia de los textos de la muestra.

Al respecto del indicador precisión de la selección léxica de la coherencia lineal o local, se determina que la variable coloquialismo lo afecta. Cuando se incrementa el número de errores, aumenta la cantidad de textos que NO cumplen con esta característica de la coherencia. Desde 3 hasta 6 errores, se evidencia la influencia en la coherencia de los textos de la muestra.

Indicador 3: Mecanismos de coherencia léxica

Por último, el indicador mecanismos de cohesión se eligió para evaluar la coherencia lineal o local. De los resultados, se puede afirmar que el aumento de casos de redundancia determina que aumente la cantidad de textos que NO reúnen este indicador. Esto se concluye, porque desde 3 hasta 10 errores se observa el incremento de textos de la muestra, donde se afecta la coherencia.

4.4. Discusión

Nuestra investigación, así como las de otros investigadores exploran los errores de redacción de alumnos universitarios. Sin embargo, en nuestro caso, nos interesó relacionar los errores léxicos, como la imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismo, y la coherencia textual. Como primer paso, para demostrar la pregunta de investigación, se registró la cantidad de errores de cada tipo de error. Al respecto de imprecisión léxica, se sumaron en total 178. De la impropiedad léxica, se hallaron 49 errores. Luego, se registraron

316 errores de la redundancia. Por último, hubo 130 alumnos que cometieron este tipo de error.

Para responder si estos errores léxicos influyen en la coherencia textual, se determinó estudiarlos como elementos relacionantes entre las ideas y sus significados a nivel de párrafo o coherencia lineal, y a nivel global o de tema general. Ahora bien, el redactor es quien selecciona el vocabulario que integrado en el texto conforman una red de significados que siguen una jerarquía. Es decir, la selección adecuada de las palabras y sus significados se ordenan según niveles jerárquicos en torno al tema, subtemas, proposiciones y conceptos. Luego, estos deben ordenarse de mayor a menor de acuerdo con la estructura del texto, como el discurso, párrafos o segmentos, oraciones y sintagmas. Por ende, se genera una interrelación adecuada léxico-gramatical del texto que genera una correcta cohesión. Iglesias, González y Hernández (2019, p, 297) sostienen que

El plano de la expresión, al igual que el del contenido, se organiza en niveles jerárquicos que se correlacionan con los correspondientes del contenido: el tema se expresa en el discurso; los subtemas, en párrafos o segmentos; las proposiciones temáticas, en oraciones y los conceptos, en sintagmas. En la medida en que todos los elementos que conforman la estructura se hallan perfectamente interrelacionadas, se dice que el texto tiene cohesión.

A nivel de coherencia global o temática, se puede indicar que las características del tipo de texto en cuanto a sus relaciones semánticas para la secuencialidad de oraciones o frases al nivel de párrafo y a nivel de tema determinan la selección adecuada del vocabulario pertinente para un determinado texto. También, permite que no se comenten errores de coherencia, como salirnos del tema o equivocarnos en la selección de la relación semántica correcta para la interrelación de ideas. Según Iglesias, González y Hernández (2019), la coherencia semántica en un texto debe reunir las siguientes condiciones. En primer lugar, se menciona la concordancia o adecuación entre significados y los marcos de referencia del tema elegido para que no se desvíe del tema. En segundo lugar, la estructuración coherente de significados de acuerdo con el tipo de discurso y las exigencias del tema. Es decir, el tipo de texto determinará la temática y las relaciones semánticas o la correcta estructura de significados que se requieren. Entre las relaciones se pueden enunciar las siguientes: causa/razón - efecto/consecuencia, simultaneidad, contraste/confrontación,

analogía/igualdad o semejanza, partes todo, poseedor poseído, conjunto/subconjunto/elementos, exterior interior, alteración, gradación, proximidad y adición.

La prueba Chi-Cuadrado probó que había una influencia entre el número de errores léxicos y la coherencia textual. Es importante definir cada uno de estos para comprender la relación negativa que se probó estadísticamente, pero que a nivel descriptivo causa en el texto. En nuestra investigación, la prueba estadística mostró que, a partir del ascenso de errores léxicos, disminuye la característica o indicador de la coherencia. Estos tuvieron en común que, según aumentaban, decrecía la calidad o no logro de la característica de la coherencia global o lineal. Los resultados de los errores se midieron de acuerdo con los dos tipos de coherencia: global y lineal. De ello, se determinó que hubo una cantidad de textos determinados como incoherentes. Al respecto, también es interesante señalar que en estos textos los significados no se expresan en un nivel de suficiencia, dado por el pobre conocimiento del tema, y el mal uso de las estructuras y relaciones de organización semántica. Esa insuficiencia se representa en la poca claridad de los mensajes estructurados en el texto.

El vocabulario seleccionado constituye lo que denomina Hasan la armonía cohesiva. Este es un concepto importante para explicar los resultados obtenidos de la cantidad de errores léxicos (imprecisión, impropiedad, redundancia y coloquialismo) que se presentaron en los textos de la muestra, ya que mostraron las relaciones lógicas de sentido entre oraciones y párrafos disminuidas. La armonía cohesiva se define como la interacción en cadena de términos seleccionados para el texto desde un punto de vista cuantitativo. Hasan (1984, como se cita en Gonzáles, 2003, p. 81) explica que el índice de armonía cohesiva, «que consiste en hallar el porcentaje de palabras relacionadas semánticamente y/o gramaticalmente entre sí». En cada texto, esta definición nos permite reflexionar que estos errores léxicos constituyen cadenas que influyen en la coherencia textual.

En resumen, mediante la prueba estadística en SPSS se ha demostrado que un léxico no preciso, con impropiedad, redundancias y coloquialismos es un factor determinante en el descenso de la coherencia semántica de un texto argumentativo. En la dimensión de la coherencia global, se determinó que el significado del texto se ve disminuido en aspectos como claridad del tema y significado general del texto. Los resultados respaldan que un texto

al ser incoherente como lo llaman los autores Iglesias, González y Hernández (2019) definen como incoherencia al error de construcción textual, debido a que el redactor no domina el significado del léxico utilizado. Ello provoca que el receptor tenga dificultades para interpretar el texto.

En la investigación, se demostró cuantitativamente que los errores léxicos impactaron negativamente en los indicadores de la coherencia global y local mediante un significado poco claro, impreciso, ambiguo, redundante o coloquial del léxico. La mala selección del léxico generó que el propósito del texto argumentativo no se cumpla, ya que hubo poca claridad para expresar el tema general del texto y los temas de cada una de las oraciones, lo que afectó la redacción de la postura y argumentos. La secuencia ordenada y correcta de temas para presentar cada uno de los elementos anteriores de la argumentación deben ser presentado en una correcta progresión temática.

El nivel léxico es importante que consideren tanto el redactor como el lector del texto para lograr una interpretación clara del texto. Los errores de imprecisión, impropiedad y coloquialismo generan que el lector deje muchas ideas sin una interpretación correcta. En esta investigación, se demuestra que esto es importante. En el caso de la presencia de coloquialismos en la redacción, como se constituyen de la creatividad popular no siempre se conoce su significado. Prince (1981, como se citó en Belmonte, 1997, p. 106) explica la relación entre el significado conocido o desconocido por el lector:

Diversos estudios (Halliday, 1967,1985; Danés, 1974; Chafe, 1976; Prince, 1981; entre otros) han demostrado que la información se distribuye a lo largo de la cláusula en un continuum en cuyos extremos aparecen, por un lado, la Información Conocida, es decir, aquella que el oyente puede predecir o que forma parte del conocimiento compartido por el emisor y el receptor y, por otro, la Información Nueva, es decir, aquella contextualmente irrecuperable que dice algo acerca de la Información Conocida.

Por otro lado, a nivel de coherencia lineal y global, se presentan errores vinculados a la progresión temática de los temas de cada oración, así como del tema general del texto. Muchos de esos errores se relacionan con la inclusión de términos muy generales o que no se encuentran presentes para expresar el sentido claro que no genere dudas en la interpretación del sentido entre las oraciones de un párrafo y del texto en general.

En el estudio de María Isabel Belmonte titulado *Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE* se concluye que un primer error consiste en que las ideas no siguen una progresión de información que la relacione, de ahí que se sostenga que se rompe la progresión lineal. Belmonte (1997, 110) se refiere a este primer error cuando señala que «fue el abuso de la progresión de información constante y, por tanto, escaso desarrollo de la progresión lineal. Cuando esto ocurre, la composición queda reducida a un mero listado de ideas sin desarrollar que se van sucediendo sin relación cohesionada».

Un segundo error se presenta en los textos donde el autor usa para expresar el tema términos imprecisos que generan dudas sobre a qué tema nos referimos. La misma autora Belmonte señaló «el segundo error es el abuso de temas que contienen información demasiado general (ej: la gente; las personas; etc.) y/o que hacen referencias anafóricas poco claras: abuso de pronombres personales, demostrativos, etcétera» (1997, p. 110).

Un tercer error que afectaría la coherencia lineal es cuando las oraciones en el texto parecen una lista de opiniones sin desarrollar, ya que el redactor no explica el tema de la oración y quedan dudas sobre lo que se enuncia. Belmonte (1997, p. 110) afirma que

El abuso de oraciones existenciales, oraciones impersonales y de oraciones subordinadas sustantivas, entre otras, que vuelcan la Información Nueva para el lector en el Rema, dejando «vacío» de contenido el Tema de la oración. Esto no permite enlazar con los Temas o Remas de otras oraciones y, en consecuencia, el texto queda como un conjunto de afirmaciones y opiniones personales sin desarrollar

El cuarto error que altera la progresión temática lineal se refiere a la inclusión de una información que no se relaciona con el tema que se trata. Belmonte (1997, p. 111) explica que «es la ruptura de la progresión temática lineal, interponiendo información extraña a la que se discute». Este mismo autor señala que la razón de que una oración se considera extraña se debe a que el alumno no ha planificado un esquema de redacción.

Por ello, desde el respaldo de la teoría se puede afirmar que los errores léxicos de la imprecisión, redundancia léxica y coloquialismo se relacionan con la coherencia lineal y

global en cuanto a los conceptos de la progresión temática y la teoría de la relevancia. En el siguiente texto de la tesis, se ejemplifica lo que se afirma.

Texto 108

<p>Edad: 17 años, género: masculino Carrera: Administración y Negocios Internacionales</p>	<p>Coherencia local o lineal</p>
<p>En el Perú, hay mucha gente desinformada sobre la educación sexual, porque podemos notar que en muchos departamentos hay familias que son pobres y tienen de 3 a más hijos (1). Por eso, yo pienso que se debería de implementar un curso de educación sexual en los colegios (2).</p> <p>Una de las razones por la [sic] que creo debería implementarse dicho curso es mi mejor amiga (3). Ella viene de Tocache, un pueblo de la selva (4). Ella quiso [sic] estudiar en la capital, así que su familia la ayudó (5). Por cosas de la vida ella se enamoró y tuvo relaciones sexuales con su novio, y por no protegerse, salió embarazada (6). El ejemplo que mostré me hizo llegar a la conclusión [sic] que hay muchas provincias en el Perú que no están informadas acerca de las relaciones sexuales (7). Y los más afectados son las personas (8).</p>	<p>Imprecisión léxica El término mucha gente es un término impreciso y constituye el tema de la cláusula 1; sin embargo, al presentar información general lo que dificulta la interpretación de la oración hasta que se lee la siguiente cláusula. En la oración (1), se presentan dos cláusulas, en donde la intención del redactor debió ser relacionar que mucha gente desinformada sobre educación sexual son las mismas familias de más de tres hijos que viven en muchos departamentos en el Perú. Por ello, pienso que se debieron unir las dos cláusulas en una sola para que la idea se exprese de manera clara y precisa, a pesar de no tener un dato o cifra estadística, y dejar el término mucho para indicar numeroso, abundante o intenso de la siguiente manera: En el Perú, hay muchas familias que tienen más de tres hijos, porque están desinformadas sobre la educación sexual para la planificación familiar.</p> <p>Progresión temática lineal En este fragmento, se puede determinar que hay abuso de temas contienen información demasiado general.</p> <p>Redundancias En las oraciones (5) y (6), se presenta la repetición innecesaria en el pronombre ella, porque está sobreentendido el tema. Se pudo utilizar el mecanismo de cohesión léxica de la sinonimia si ella hubiera colocado en la oración (5) el nombre de la amiga o inventarse una denominación que precise a quién se refiere.</p> <p>Como corrección se sugiere el siguiente cambio: Creo que una de las razones por las que debería implementarse dicho curso es por la experiencia de mi amiga Ana, quien se convirtió en madre a los 15 años (3). Ella creció en una familia conservadora que no la educó en temas de sexualidad (4). Por ello, cuando se enamoró y tuvo su primera relación sexual no usó ningún método anticonceptivo (5).</p> <p>Progresión temática lineal Las oraciones donde se encuentra la redundancia ella no desarrolla un contenido que presente un argumento sólido que sostenga la opinión. Las oraciones (3), (4) y (5) no siguen una progresión temática que derive en lo que se afirma en la oración (6).</p> <p>Coloquialismo Mucha gente desinformada... se considera en este caso, según la DEL, es un coloquialismo ante nombres contables en singulares empleados como no contables, denota ponderación o pluralidad.</p>

	<p>En la oración (6), se presentan tres cláusulas que son presentadas por el coloquialismo Por cosas de la vida y para poder entenderlo el lector tendría que conocer que significa esta frase. Sin embargo, de repente no. Entonces, si analizamos lo que ocurriría desde la teoría de la relevancia de Grice, el lector empezará a realizar hipótesis acerca del significado de la frase guiándose cada una de las palabras en su significado explícito (explicaturas) o planteando un posible significado de acuerdo con el contexto de la oración (premisas implicadas) o realizando una hipótesis sobre las implicaciones contextuales (conclusiones implicadas). Esta frase significa que de manera fortuita, inesperada o sorpresiva aparece en la vida de una persona.</p>
	<p>Coherencia global</p>
	<p>Imprecisión léxica A nivel del texto, en las oraciones (1) se presenta el tema gente y en la (7) se menciona como tema personas. Ambos términos son imprecisos para referirnos a quién se refieren. Una posible respuesta podría ser familias pobres, como también podrían ser adolescentes, jóvenes pobres, etc. Así el tema general del texto es general, el cual afecta la coherencia global del texto.</p> <p>Progresión temática general A nivel del tema general del texto, tampoco las oraciones (3), (4), (5) y (6) contenidas en el párrafo penúltimo del texto permiten derivar en una secuencia o relación temática lógica con la oración (7) del siguiente párrafo. Por ello, se puede afirmar que este error de redundancia se observa estas ideas como una sucesión de ideas sin relación cohesionada que no siguen una progresión temática general que ayude a reafirmar la opinión o postura ni el argumento. No obstante, no se cumple lo que señala Van Dijk (1996), que la «coherencia global se da en cuanto se pueda asignarle un tema o asunto al discurso».</p> <p>En conclusión, en la tesis, se demostró de manera cuantitativa la relación entre la influencia de estos errores léxicos en la coherencia del texto. La interpretación de este texto demuestra sobre la base de la teoría lingüística que los dos indicadores de la coherencia lineal: claridad y precisión en la selección léxica se ven disminuidos en relación a la presencia de determinados errores léxicos, como la imprecisión, redundancia y coloquialismos. También, a nivel de la coherencia global, la imprecisión léxica afectó a los dos indicadores: expresión clara del tema y significado global del texto.</p>

Lo antes señalado, permite concluir, en cuanto a la primera hipótesis específica, que los errores de la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos provocan una interpretación imprecisa y confusa en la expresión y significado global del tema, lo que afecta la coherencia lineal y global. En esta investigación, se confirma que el redactor universitario de los primeros ciclos no toma conciencia sobre que debe publicar un

texto coherente. Desde mi opinión, como docente de los cursos de Lenguaje, pienso que el motivo responde a que el escritor no se esmera en elegir el vocabulario apropiado para que sea entendido claramente. Si nos basamos en la teoría de la relevancia, esto que señalo tiene una justificación en lo que se denomina concreción léxica.

La teoría de la relevancia adopta una perspectiva de análisis diferente por dos razones.

1. Trata la concreción léxica como un tipo de proceso de enriquecimiento pragmático que contribuye a las explicaturas más que a las implicaturas. Por definición, una implicación contextual debe seguirse lógicamente de las explicaturas del enunciado y del contexto. 2. La concreción léxica es un proceso mucho más flexible y dependiente del contexto de lo que su tratamiento mediante las implicaturas generalizadas o las interpretaciones aplicadas por defecto parecen surgir. (Wilson y Sperber, 2004)

Definitivamente, los resultados cuantitativos de esta tesis demostraron que los errores de la imprecisión, la impropiedad, la redundancia léxica y los coloquialismos provocan una interpretación imprecisa y confusa en la expresión, y significado global del tema, lo que afecta la coherencia lineal y global del texto. En la redacción, la selección del léxico es una pieza importante para lograr una interpretación coherente del texto. Barsalou (1987, como se citó en Wilson y Sperber, 257) «aporta muchas evidencias experimentales que demuestran que incluso las concreciones aparentemente estereotipadas, con las que realizamos con términos como pájaro, animal, mueble, comida, etc., varían considerablemente según las situaciones, sujetos y ocasiones, y se ven fuertemente afectadas por el contexto del discurso y por otros factores pertenecientes al ámbito de la relevancia». También, el proceso de interpretación es tan flexible que puede generar una imprecisión del significado codificado, lo que genera una denotación más amplia en vez de otra de carácter más concreto. Inclusive, la interpretación de las palabras varía de acuerdo a cada circunstancia o contexto, la accesibilidad de los supuestos enciclopédicos y otras consideraciones vinculadas a la relevancia. Van Dijk (2006, p. 27) explica «... por ejemplo, las oraciones deben interpretarse en términos de los grupos de palabras que las forman».

De todo lo dicho hasta el momento, se puede concluir que la mayoría de los alumnos de la muestra no logró cumplir con la intención comunicativa de persuadir al lector sobre su postura, debido a la debilidad en el uso de los términos adecuados para mantener la defensa

de su postura. Los errores léxicos no permitieron interrelacionar las ideas en el texto con un fin argumentativo. Una razón final es que no integraron mecanismos de cohesión semántica. Menéndez (2010) define cohesión semántica como «las relaciones semántico-pragmáticas que se establecen entre las palabras. Se logra por medio de la selección de vocabulario que se hace en un texto (...)» (2010, 43).

La tesis de María Erésvita Rodríguez Segura Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (2017) considera importante afianzar la capacidad del estudiante de lograr textos coherentes y mide los resultados de la aplicación del Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios.

En el siguiente texto de la muestra de la tesis, se analiza la manera en que se presentan los errores léxicos de la imprecisión, redundancia léxica y coloquialismo en relación con que impiden la coherencia del texto al estar disminuida la claridad y precisión de la selección léxica considerando que no se usan mecanismos de cohesión léxica cuando es conveniente.

Texto 166

<p>Edad: 17 años, género: femenino Carrera: Economía y Finanzas</p>	<p>Coherencia local o lineal</p>
<p>Vivimos en una época donde la juventud busca experimentar un sin fin [sic] de cosas en el corto periodo de su vida (1). Es bien sabido que esta época es de descubrimiento personal, el coctel hormonas y cambios físicos que embriagaría a cualquiera (2). Aquí se inician los primeros amores, el saber que gustan de alguno de sus congéneres y el no la preceptible [sic] atracción por sus características físicas (3). Hablamos de jóvenes entre los 15 y 17 años que es donde empieza el interes [sic] sexual por el sexo opuesto o su mismo género. (4)</p> <p>Como decíamos en el párrafo anterior, al encontrarse en una etapa tan conflictiva es necesario que se les brinde una guía de los peligros de iniciar una vida sexualmente activa (5). Actualmente, las familiares, en especial los padres evitan hablar de sexualidad con sus hijos (6). Consideramos este un tema tabú, pues ven a sus hijos como pequeños niños virginales a quienes no quieren “corromper” al hablarles de esos temas indecentes (7). Lo que los padres no saben, es que en su afán de proteger a sus hijos, solo les hacen [sic] un daños [sic], pues lo que no les enseñan los padres se lo enseña internet (8). Es bien sabido</p>	<p>Imprecisión léxica El significado del término cosas es polisémico. En el diccionario de la Lengua Española (DEL), aparecen los siguientes significados. Sin embargo, no se le usa en ninguno de sus acepciones denotativas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. f. Lo que tiene entidad, ya sea corporal o espiritual, natural o artificial, concreta, abstracta virtual. 1. f. Objeto inanimado, por oposición a ser viviente. 3. f. Asunto, tema o negocio. 4. f. Der. En contraposición a persona o sujeto, objeto de las relaciones jurídicas. En el régimen de esclavitud el es clave era una cosa. 5. f. Der. Objeto material, en oposición a los derechos creados sobre él y a las prestaciones personales. 6. f. Der. Bien. <p>De acuerdo con Gutiérrez & Serrano (2002, pp. 152-153): «Es el uso de palabras de significado tan general que valen para muchas circunstancias y, por lo tanto, son poco concretas, poco exactas y poco precisas (...) se presenta algunos vocablos comodines que valen para «casi» todo».</p> <p>Progresión temática lineal</p>

<p>por todos la cantidad de perversidades que hay en este medio sobre el tema (9). Ahora bien, como los padres no quieren educar a sus hijos sobre los riesgos de tener relaciones sexuales a temprana edad es deber del Estado asumir ese rol de educador (10).</p>	<p>El término cosas solo adopta un significado en el texto si se lee la siguiente oración, por ello, la oración (1) y (3) se necesitan para aclarar la ambigüedad. De ello, el redactor no cumple con otorgar al texto la característica de la claridad en la información. De igual manera, en la oración (3) el término Aquí no se precisa el significado, pero se relaciona con los términos que siguen en la misma oración los primeros amores, el saber que gustan de alguno de sus congéneres y él no la preceptible [sic] atracción por sus características físicas. Tal vez quien lee podría por la interpretación por el contexto que el término Aquí se refiere al concepto etapa de la adolescencia. Ramírez (1996) define el contexto verbal o sintagmático como la parte del discurso que inmediatamente continúa a la palabra y que influye para que la memoria extraiga de las palabras anteriormente mencionadas los sentimientos y los conceptos que aclaran y precisan el significado de una nueva palabra. Tampoco, en la oración (3), el redactor realizó una adecuada selección léxica, porque toda la oración no aporta información rica ni relevante acerca del inicio de la sexualidad. Por otro lado, las oraciones (1), (2) y (3) pudieron estar unidas por algún mecanismo de cohesión léxica: en lugar del término cosas se pudo utilizar el hiperónimo relaciones amorosas.</p> <p>Redundancia</p> <p>Las oraciones (7), (8) y (10) exponen casos de redundancias en las siguientes palabras: sus hijos, los padres, enseña y enseñan provocan que entre las oraciones decaiga la riqueza léxica o creativa mediante diversos mecanismos de sustitución, como el uso de sinónimos que hagan ágil la interpretación de los significados entre las oraciones. «No siempre es sencillo decidir si una palabra sobra o no sobra en un texto. En el afán de ser claros, es muy habitual el repetir o el utilizar expresiones redundantes. Las expresiones redundantes, en general, hay que evitarlas» (Gutiérrez & Serrano, 2002, p. 144). Esto disminuye la calidad del texto al influir negativamente en la variedad léxica se evidencia en un texto cuando se emplean distintas palabras, lo que torna la expresión agradable y elegante. Por el contrario, la falta de variedad léxica se le denomina como monotonía o pobreza, y genera imprecisión léxica. Quesada-Vargas (2005, p. 34) explica: «Este defecto, conocido como monotonía o pobreza, se manifiesta en el abuso de varios verbos comunes o fáciles (llevar a cabo, hacer, realizar, efectuar, tener ...) que se emplean con variedad de significados en lugar de otros más aptos y precisos».</p> <p style="text-align: center;">Coherencia global</p> <p>Imprecisión léxica</p> <p>La palabra cosas hubiera permitido relacionar esta idea con el tema general del texto y cumplir con la característica de la pertinencia al tema o progresión temática general. Sin embargo, este término es impreciso.</p> <p>Se tiene que interrelacionar la oración (1) con el término cosas y el término vida sexualmente activa de la oración de la oración (5) para conocer cuál fue el término al que se refería o había seleccionado el redactor del texto.</p>
---	---

Inclusive, se interrelacionarían con la frase **tener relaciones sexuales a temprana edad** en la oración (10) pero la interpretación del significado de la oración 1 es difusa, mientras el lector no el resto de oraciones señaladas. La imprecisión inicial con el término **cosas** generó que el texto pierda claridad e, inclusive, halla una desviación del tema del texto: inclusión del curso de Educación Sexual en el currículo escolar. La selección inadecuada del léxico genera imprecisión en la identificación del tema general del texto que influyen negativamente en la progresión temática general. También, el léxico impreciso ocasiona pobreza léxica, la cual afecta la interpretación de las ideas en relación al tema general. Gonzáles (2003) explica que «(...) los destinatarios de un texto tienden a buscarle una interpretación, tienden a considerar pertinente y coherente la información que se contiene en él» (2003, p. 234).

Coloquialismo

En la oración (4), el término **Hablamos** pertenece al registro de oralidad e informal, que para el texto argumentativo formal constituye un coloquialismo. En la oración (9), aparece el término **Es bien sabido** que se emplea en el registro informal. Beinhauer (1975, como se citó en Mendoza et al., 1996) define lengua coloquial: «Habla tal como brota, natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas y por lo tanto más cerebrales, más de oradores, predicadores, abogados conferencistas, etc.». Los alumnos al usar estos términos coloquiales manifiestan una pereza léxica en la selección adecuada de los términos que ayuden a plantear la opinión sobre el tema controversial o polémico. Esto genera que la coherencia del texto esté disminuida en el significado en relación con la secuencia de ideas nivel local (párrafo) y global (texto). La coherencia local o lineal del texto es determinada por la microestructura, que corresponde al nivel semántico superficial que «supone, en primer lugar, identificar el significado de cada palabra teniendo en cuenta el contexto verbal en el que se enmarca» (Herrada-Valverde & Herrada, 2017, p. 183). La inferencia logra cubrir vacíos interpretativos del texto. A veces parece que leemos textos incompletos en información, por eso, parecen poco coherentes.

CONCLUSIONES

1. Hay una relación positiva entre la presencia o ausencia de la imprecisión, impropiedad, redundancia léxica y coloquialismos, y la coherencia de los textos argumentativos de la muestra. Es decir, conforme ascendía el número de errores léxicos se presentaban textos no coherentes. Los valores mínimos que influyeron para que un texto se aleje de la coherencia oscilaron entre 2 a 4 errores léxicos.

2. Los cuatro errores léxicos afectaron negativamente el contenido entendido en términos de significado e interpretación de los mensajes a nivel global y lineal de los textos de la muestra. Esto evidencia de manera empírica de que los estudiantes al redactar se desvían del tema argumentativo y plantean una secuencia de ideas poco claras. Esto se afirma de la recolección del léxico o vocabulario activo empleado en los textos de la muestra. Esto influye también para que se formen secuencias oracionales poco relevantes con vacíos informativos que dificultan la interpretación del texto. Sobre todo, el uso de este léxico poco consistente no contribuye al propósito del texto argumentativo de convencer al lector sobre la postura del autor del texto.

3. En cuanto a la relación de estos errores léxico y la coherencia global, se concluyó que a mayor número de estos usos léxicos descendían el número de textos que no presentaban las características acerca de la expresión clara y del significado global del tema. Esto demuestra que el léxico es un elemento necesario para contribuir con la unidad temática, la cual es parte integradora de la coherencia textual. Ello muestra que hay descuido y poca preocupación del redactor universitario de los primeros ciclos en seleccionar cuidadosamente los términos adecuados que afiancen la constitución de la macroestructura o tema del texto. Por ejemplo, estos usos léxicos incorrectos formaron secuencias de palabras a manera de “cadenas semánticas o de cohesión semántica” en todo el texto, los cuales no transmiten con claridad el tema general para que el lector realice una interpretación clara de los significados. Por el contrario, surge una construcción textual dubitativa con vacíos informativos.

4. En cuanto a la relación de estos usos léxicos y la coherencia lineal, se determinó que a mayor número de estas equivocaciones léxicas disminuían el número de textos que no presentaban las características de claridad de la selección léxica, precisión de la selección léxica y mecanismos de la cohesión léxica entre la relación secuencial entre oraciones, frases y cláusulas, es decir, las microestructuras. Por ejemplo, las imprecisiones léxicas generaron ideas muy generales que necesitaban mayor desarrollo de información para determinar el significado claro de la interrelación de oraciones.

5. En los textos de los estudiantes de la muestra, se reafirma que conforme aumentó la presencia de un vocabulario impreciso y redundante aumentaron los casos de textos considerados no coherentes.

6. Los usos léxicos que más se presentaron fueron la imprecisión, impropiedad y redundancia sobre todo este último, los cuales influyeron para que 74 textos de 110 se consideren no coherentes.

RECOMENDACIONES

1. Es necesario establecer estrategias al interior del curso de redacción argumentativa que mejoren el empleo de los mecanismos de cohesión léxica para que aporte a la construcción del texto de manera significativa en la coherencia.

2. Se recomienda que, en los cursos de Lenguaje, se realicen más prácticas léxicas para propiciar que los estudiantes incorporen más palabras a su vocabulario que enriquezca su acervo léxico, que les permita construir textos académicos pertinentes, precisos, claros y con un lenguaje formal. Es decir, se debe incluir dentro de los cursos de Lenguaje o Redacción Universitaria una tarea didáctica para lograr que nuevos términos del vocabulario pasivo pasen a ser un vocabulario activo que enriquezca los escritos académicos para que se garantice la coherencia de esto. Debe impulsarse la competencia léxica con la misma preocupación que se realiza al plantear estrategias para reforzar la gramática, como la sintaxis y normativa de los hablantes del español más si se trata de trabajar con textos de temática especializada.

3. Se debe integrar como parte de la didáctica textual estrategias que mejoren el nivel léxico o competencia léxica de los estudiantes. Se sugiere adaptar algunas secuencias didácticas de la modalidad de enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE), como impulsar el uso de diccionarios impresos o digitales de manera personal, que ayude a la retención y evocación. También, se puede preparar ejercicios para incentivar el vocabulario en contexto y actividades que exploren los campos semánticos. Aparte de ello, el docente puede emplear mapas conceptuales o mentales para presentar la información léxica que va a trabajar, lo que ayudaría a los estudiantes a la memorización visual y global, y al profesor permitirle la secuenciación de contenidos, así como elegir de antemano algunos términos que se vinculen con el tema del texto, así llamamos a esto la planificación léxica. Por ejemplo, el heptágono de Ullmann expuesto al inicio en esta tesis permite que el docente realice una serie de actividades que permiten desarrollar la competencia léxica. También, Charolles (1978, como se citó en Calsamiglia & Tusón, 2012) menciona algunas reglas para corregir la cohesión léxica, como la regla de progresión indica que es necesario agregar información nueva y la

regla de no-contradicción indica que no se debe incluir ningún elemento semántico que contradiga un contenido expresado antes ni explícita ni implícitamente.

4. Se sugiere seguir realizando investigaciones acerca de la competencia léxica universitaria con el fin de reconocer la importancia que tiene el nivel léxico en la construcción de los textos. Con ello, los docentes podrían elevar la competencia léxica en los escritos académicos de los estudiantes universitarios. Inclusive, los textos coherentes también deberían ser estudiados y considerados como ejemplos para otros estudiantes.

5. Los indicadores usados para demostrar las hipótesis podrían servir para elaborar rúbricas respecto a la evaluación de la competencia léxica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adekitan, L. L. (1994). *La evaluación del léxico* (Tesis de posgrado, doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Asociación Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf. [Consulta: 15 de junio de 2019].
- Basulto, H. (1996). *Curso de redacción dinámica*. (3. ° Ed.). México: Editorial Trillas.
- Belmonte, Ma. I. (1997). Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE. Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Actas VIII, (105-113). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0103.pdf
- Bernárdez, E. (1994). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (BFUCh)*, XXXIV, pp. 9-32. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/46545206.pdf>. [Consulta: 12 de mayo de 2019].
- Boadas, R. & Flores, A. (2012). Elaboraciones léxico-semánticas y sus implicaciones en la cohesión y la coherencia textual de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Universidad de Oriente: Venezuela*, 24(1): pp. 90-97. [Consulta: 12 de mayo de 2019].

- Bosque, I. (2004). *Sobre la redundancia y las formas de interpretarla*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/r io_2004/03_bosque.pdf. [Consulta: 15 de agosto de 2019].
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel: España.
- Calle Arango, L. y Murillo, J. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. FOLIOS. *Segunda época*. Nro. 47, pp. 81-14. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/7399/6034> [Consulta: 15 de agosto de 2019].
- Cárdenas, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. *Enunciación*. Vol. 18 Núm. 1 (2013): Discursividad y educación (Ene-Jun). Universidad Distrital Francisco José Caldas Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/5720> [Consulta: 16 de agosto de 2019].
- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto en español*. Cuadernos de lengua española. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castelli, M. J. (2017). *Expresión escrita*. Barcelona, España: Editorial Océano.
- Centro Virtual Cervantes. (2019). *Vocabulario productivo y receptivo*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabu larioproductreceptivo.htm. [Consulta: 18 de octubre de 2019].
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Arco/Libros, Madrid. ISBN: 978-84-7635-906-8
- Cuenca, M. J. (2008). *Gramática del texto*. Madrid: Arco/Libros.

- De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1972). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Diccionario de la Lengua Española. (2018). Recuperado <https://dle.rae.es/>
- Escandell, M. V. (2007). *Apuntes de Semántica Léxica*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Escoriza, L. (2012). La variación de expresión en el plano léxico. Dificultades y perspectivas, *Lingüística*, 28. Pp. 247-273. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v28n1/v28n1a13.pdf>. [Consulta: 8 de agosto de 2019].
- Evangelista, D. (1998). *Competencia y precisión léxica de los estudiantes de traducción* (Tesis de posgrado, maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Evangelista, D. (2014). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Revista Lengua y Sociedad*, 14(14). Recuperado de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/464>. [Consulta: 1 de julio de 2019].
- Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía. (2010). Adquisición y desarrollo de la enseñanza. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Nro. 9. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7375.pdf>. [Consulta: 28 de noviembre de 2019].
- Fregoso, G. (2007). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, pp. 69-76.

- Gómez, H. (1993). La teoría del análisis de errores y su aplicación en la enseñanza de las lenguas. *Revista Universidad Eafit*, 92, pp. 39-46, Recuperado <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1425/1297>. [Consulta: 1 de setiembre de 2019].
- Gómez, J. (1997). El léxico y su didáctica; una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (Reale)*, 7, pp. 69-94, ISSN 1133-6978. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/7407> [Consulta: 1 de setiembre de 2019].
- González, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. *Rilce, Universidad Autónoma de Madrid. Biblioteca Universitaria de Deusto (BIBUD)*, 19-2, pp. 217-242. Recuperado de [shorturl.at/bhosA http://hdl.handle.net/10017/7407](http://hdl.handle.net/10017/7407) [Consulta: 26 de enero de 2020].
- Gutiérrez, S. & Serrano, J. (2002). *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Hasan, R. (1984). Coherencia y armonía cohesiva. En: J. Flood (ed.), *Comprensión de la comprensión de lectura* (pp. 139-154). Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Ed. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrada-Valverde, G. & Herrada R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. *Perfiles Educativos*, XXXIX (157). Pp. 181-191. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf> [Consulta: 26 de enero de 2020].
- Iglesias, T. D., González, A. y Hernández, D. L. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos. *MENDIVE Revista de Educación*. Vol. 7 No. 2 (abril-junio) pp. 293-309. Recuperado de

<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1509>.

[Consulta: 2 de agosto de 2020]

López, E.; Cruz, L. & Garcés, M. (2019). Los vicios léxico-sintácticos en la comunicación científica: incidencia en la imagen lingüística de los profesionales. *Edumecentro*, 11(2), pp. 205-212. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742019000200205 [Consulta: 3 de setiembre de 2019].

Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*. Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. 37, núm. 56, 2004, pp. 41-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763004>. [Consulta: 5 de setiembre de 2019].

Maldonado, M. (1995). Coherencia y textualidad. *Revista de Filología Alemana*, 3, pp. 163-186.

Marimon, C. (2008). *Análisis de textos en español: teoría y práctica*. Publicaciones Universidad de Alicante, España: Textos Docentes.

Mendoza, A. et al. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. España: Ediciones Akal.

Menéndez, S. M. ((2010). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Metz, M. L. (1990). *Redacción y estilo: Una guía para evitar los errores más frecuentes*. (2º Ed.). México: Editorial Trillas.

Navarro, Jiménez, Rappoport Redondo & Thoilliez. (2017). *Fundamentos de investigación y la innovación educativa*. España: Editorial: Universidad Internacional de La Rioja S.A.

- Nogueras, I. (2018). Propuesta didáctica para la enseñanza de los procedimientos de cohesión textual gramaticales en la construcción de textos escritos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, Año V. Recuperado de shorturl.at/pACSX
- Perelman, Fl. (s/a). *Textos argumentativos: su producción en el aula*. Revista Lectura y Vida. Recuperado de shorturl.at/jINSV [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019]
- Piacente, I. T. (2012). Comprensión verbal en alumnos universitarios. *Orientación y Sociedad*, 12, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.
- Polakof, A. Cl. (2009). Análisis de errores léxico-sintáctico verbales en producciones escritas por aprendices brasileños de ELE. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 27 (49), pp. 79-96. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/548/600>. [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Quesada-Vargas, M. (2005). Cualidades estilísticas del texto escrito. *Varia*, 26(1), pp. 31-36. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1252/1/Cualidades%20estil%C3%ADsticas%20del%20texto%20escrito.pdf> [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Ramírez, L. H. (1996). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. (7° Ed.). Lima: Derrama Magisterial.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado <https://dle.rae.es/>. [Consulta: 18 de octubre de 2019].
- Regueiro, M^a. L. & Sáenz, D. (2018). *El español académico*. 3° Ed. Madrid, España: Ed. Arcos/Libros, S.L.

- Rincón, C. A. (s/a). *Unidad 12: La cohesión y la coherencia*. Recuperado de shorturl.at/bhvyK [Consulta: 26 de enero de 2020].
- Rivalora, J. L. (1982-1983). Semántica y pedagogía léxica. *Boletín del Instituto Riva-Agüero* (pp. 332-334). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodino, A. M. (1982). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: Una investigación de lingüística aplicada*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Rodino.pdf. [Consulta: 5 de setiembre de 2019].
- 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 posgrado, doctor). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1698> [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Rodríguez, S. (2017). *Manual de corrección de textos: Técnicas, consejos y apuntes de clases*. Perú: Fondo Editorial Escuela de Edición de Lima.
- Roque, N. (2016). *Estudio lingüístico de la imprecisión léxica y de la redundancia en los diarios formales de Lima* (Tesis de posgrado, maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5288>. [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Salas, C. (2011). Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito: una experiencia desde el contexto universitario. *Legenda*, 15(13). pp. 28-55. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3651/3521>. [Consulta: 15 de mayo de 2019].

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (10ª. Ed.)* (Myra Gann y Martí Mur, trads.). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores (Obra original publicada en 1980).

Varela, M. (2006). *Variedad léxica y enseñanza del léxico: Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios*. México: Universidad de León en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0c8a5937-aded-40ec-be5f-e784d6b0915d/2007-bv-07-20-varelanavarro-pdf.pdf>. [Consulta: 20 de mayo de 2019].

Wilson, D. y Sperber, D. (2004). *La teoría de la relevancia*. Revista de Investigación Lingüística. Vol. VII.

ANEXOS

Anexo nro. 1

Resultados de las listas de cotejo de las variables de la investigación

VARIABLE 1: IMPRECISIÓN LÉXICA

CARRERA	GÉNERO	II. VARIABLE : IMPROPIEDAD LÉXICA	DIMENSIÓN: Atribución inadecuada del significado a una palabra	INDICADOR 1: Selección del significado denotativo inadecuado INDICADOR 2: Selección no conveniente entre significante-significado		TOTAL ERRORES
				SUBINDICADORES		
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES		
		ALUMNO	Emplea palabras con un significado denotativo inadecuado que afectan la coherencia del texto.	Asocia de manera inadecuada el significado antesignificado que alternan la coherencia del texto.		
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A1	0	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A2	0	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A3	0	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A4	0	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A5	0	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A6	0	1	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A7	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A8	0	0	0	
ING. CIVIL	M	A9	0	0	0	
ING. CIVIL	M	A10	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A11	0	0	0	
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A12	0	0	0	
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A13	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A14	0	0	0	

ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A15	0	0	0
COMUNICACIÓN Y MARKETING	F	A16	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A17	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A18	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A19	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A20	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A21	0	0	0
ING. DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A22	0	1	1
ING. CIVIL	M	A23	0	1	1
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A24	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A25	0	1	1
ING. INDUSTRIAL	F	A26	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A27	1	1	2
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS	M	A28	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A29	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A30	0	1	1
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A31	0	2	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A32	0	1	1
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A33	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A34	0	0	0
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A35	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A36	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A37	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A38	1	0	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A39	2	0	2
INGENIERÍA MECATRÓNICA	M	A40	0	0	0
ING. CIVIL	F	A41	0	0	0
ING. CIVIL	F	A42	0	1	1
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A43	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A44	0	0	0
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A45	1	2	3
ING. CIVIL	M	A46	0	0	0
ING. INDUSTRIAL	F	A47	0	0	0
ING. CIVIL	M	A48	0	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	A49	0	0	0
ING. CIVIL	F	A50	0	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	A51	0	0	0
ARTES ESCÉNICAS	M	A52	0	1	1
ARTES ESCÉNICAS	F	A53	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A54	0	0	0
ING. MECATRÓNICA	M	A55	0	0	0

ING. DE SOFTWARE	M	A56	0	0	0
DISEÑO PROFESIONAL GRÁFICO	F	A57	0	0	0
DISEÑO GRÁFICO	F	A58	0	0	0
ING. CIVIL	M	A59	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A60	0	0	0
INGENIERÍA DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A61	0	0	0
DISEÑO GRÁFICO	M	A62	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A63	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A64	0	0	0
ARTES ESCÉNICAS	F	A65	0	0	0
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A66	0	0	0
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A67	1	0	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A68	2	1	3
ING. CIVIL	M	A69	0	0	0
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	F	A70	0	1	1
ING. DE SOFTWARE	M	A71	0	0	0
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A72	2	0	2
ING. ELECTRÓNICA	M	A73	0	0	0
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A74	0	0	0
ING. CIVIL	M	A75	0	0	0
ING. CIVIL	M	A76	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A77	0	1	1
ING. INDUSTRIAL	M	A78	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A79	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A80	0	0	0
ING. CIVIL	M	A81	3	0	3
PERIODISMO	M	A82	3	0	3
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A83	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A84	0	0	0
CONTABILIDAD Y MARKETING	M	A85	0	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	A86	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A87	0	0	0
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A88	1	0	1
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A89	0	0	0
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A90	1	1	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	F	A91	1	0	1
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A92	1	1	2
ING. INDUSTRIAL	M	A93	0	0	0
GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A94	0	0	0
ING. CIVIL	F	A95	0	0	0

ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A96	0	0	0
INGENIERÍA DE SISTEMA DE INFORMACIÓN	M	A97	0	0	0
INGENIERÍA DE SOFTWARE	M	A98	0	0	0
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A99	0	1	1
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A100	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A101	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A102	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD	F	A103	2	0	2
ING. MECATRÓNICA	M	A104	0	1	1
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A105	1	2	3
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A106	0	0	0
INGENIERÍA DE SISTEMAS	F	A107	0	2	2
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A108	0	0	0
CONTABILIDAD Y MARKETING	F	A109	0	0	0
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A110	0	0	0
TOTAL DE ERRORES POR INDICADOR			25	24	49

VARIABLE 3: REDUNDANCIA LÉXICA

CARRERA	G É N E R O	III. VARIAB LE: REDUN DANCI A LÉXICA	DIMENSI ÓN 1: FALTA DE COHESIÓN LÉXICA	INDICADOR 1: Uso de palabras sin cohesión INDICADOR 2: Pleonasmo		
			DIMENSI ÓN 2: ÉNFASIS INNECES ARIO EN EL SENTIDO	SUBINDICADORES		
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES		
		ALUMNO	Presenta repetición de palabras que no contribu yen a la cohesión léxica del texto.	Emplea palabra s o frases que son conside radas pleonas mos que afectan la cohere ncia del texto.	TOT AL ERR ORE S	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A1	4	0	4	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A2	5	0	5	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A3	3	0	3	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A4	4	0	4	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A5	5	0	5	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A6	0	1	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A7	3	0	3	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A8	2	0	2	
ING. CIVIL	M	A9	4	0	4	
ING. CIVIL	M	A10	1	0	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A11	2	0	2	
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A12	3	0	3	
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A13	1	0	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A14	0	0	0	
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A15	2	0	2	
COMUNICACIÓN Y MARKETING	F	A16	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A17	1	0	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A18	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A19	0	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A20	7	0	7	
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A21	3	0	3	

ING. DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A22	0	1	1
ING. CIVIL	M	A23	4	1	5
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A24	1	0	1
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A25	3	1	4
ING. INDUSTRIAL	F	A26	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A27	0	1	1
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS	M	A28	1	0	1
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A29	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A30	3	1	4
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A31	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A32	1	1	2
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A33	0	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A34	1	0	1
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A35	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A36	5	0	5
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A37	3	0	3
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A38	8	0	8
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A39	1	0	1
INGENIERÍA MECATRÓNICA	M	A40	2	0	2
ING. CIVIL	F	A41	10	0	10
ING. CIVIL	F	A42	6	1	7
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A43	7	0	7
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A44	9	0	9
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A45	9	1	10
ING. CIVIL	M	A46	3	0	3
ING. INDUSTRIAL	F	A47	3	0	3
ING. CIVIL	M	A48	2	0	2
ING. INDUSTRIAL	M	A49	2	0	2
ING. CIVIL	F	A50	1	0	1
ING. INDUSTRIAL	M	A51	1	0	1
ARTES ESCÉNICAS	M	A52	3	1	4
ARTES ESCÉNICAS	F	A53	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A54	0	0	0
ING. MECATRÓNICA	M	A55	5	0	5
ING. DE SOFTWARE	M	A56	5	0	5
DISEÑO PROFESIONAL GRÁFICO	F	A57	1	0	1
DISEÑO GRÁFICO	F	A58	1	0	1
ING. CIVIL	M	A59	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A60	3	0	3
INGENIERÍA DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A61	5	0	5
DISEÑO GRÁFICO	M	A62	6	0	6

ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A63	3	0	3
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A64	1	0	1
ARTES ESCÉNICAS	F	A65	3	0	3
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A66	3	0	3
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A67	3	0	3
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A68	2	1	3
ING. CIVIL	M	A69	5	0	5
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	F	A70	2	1	3
ING. DE SOFTWARE	M	A71	4	0	4
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A72	4	0	4
ING. ELECTRÓNICA	M	A73	2	0	2
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A74	2	0	2
ING. CIVIL	M	A75	3	0	3
ING. CIVIL	M	A76	7	0	7
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A77	0	1	1
ING. INDUSTRIAL	M	A78	1	0	1
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A79	4	0	4
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A80	2	0	2
ING. CIVIL	M	A81	3	0	3
PERIODISMO	M	A82	1	0	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A83	0	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A84	1	0	1
CONTABILIDAD Y MARKETING	M	A85	4	0	4
ING. INDUSTRIAL	M	A86	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A87	2	0	2
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A88	3	0	3
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A89	1	0	1
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A90	1	1	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	F	A91	0	0	0
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A92	6	1	7
ING. INDUSTRIAL	M	A93	2	0	2
GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A94	1	0	1
ING. CIVIL	F	A95	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A96	2	0	2
INGENIERÍA DE SISTEMA DE INFORMACIÓN	M	A97	2	0	2
INGENIERÍA DE SOFTWARE	M	A98	4	0	4
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A99	1	1	2
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A100	3	0	3
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A101	3	0	3

ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A102	2	0	2
ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD	F	A103	3	0	3
ING. MECATRÓNICA	M	A104	3	1	4
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A105	5	1	6
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A106	4	0	4
INGENIERÍA DE SISTEMAS	F	A107	2	2	4
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A108	6	0	6
CONTABILIDAD Y MARKETING	F	A109	2	0	2
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A110	5	0	5
TOTAL DE ERRORES POR INDICADOR			296	20	316

VARIABLE 4: COLOQUIALISMOS

CARRERA	GÉNERO	IV. VARIABLE: COLOQUIALISMO	DIMENSIÓN 1: LENGUAJE COLOQUIAL	INDICADOR: Nivel de informalidad del texto	
				SUBINDICADORES	
				ESCALA DE FRECUENCIA DE ERRORES	
		ALUMNO	Registra coloquialismos que determinan un nivel de informalidad que resta coherencia al texto formal.	TOTAL ERRORES	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	1	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	2	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	3	0	0	
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	4	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	5	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	6	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	7	5	5	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	8	0	0	
ING. CIVIL	M	9	0	0	
ING. CIVIL	M	10	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	11	0	0	
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	12	0	0	
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	13	1	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	14	2	2	
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	15	3	3	
COMUNICACIÓN Y MARKETING	F	16	1	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	17	1	1	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	18	2	2	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	19	0	0	
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	20	1	1	
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	21	0	0	
ING. DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	22	0	0	
ING. CIVIL	M	23	0	0	
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	24	2	2	
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	25	0	0	
ING. INDUSTRIAL	F	26	1	1	
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	27	1	1	
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS	M	28	2	2	

ECONOMÍA Y FINANZAS	F	29	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	30	0	0
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	31	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	32	0	0
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	33	3	3
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	34	0	0
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	35	1	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	36	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	37	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	38	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	39	0	0
INGENIERÍA MECATRÓNICA	M	40	0	0
ING. CIVIL	F	41	0	0
ING. CIVIL	F	42	0	0
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	43	0	0
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	44	0	0
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	45	0	0
ING. CIVIL	M	46	0	0
ING. INDUSTRIAL	F	47	0	0
ING. CIVIL	M	48	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	49	0	0
ING. CIVIL	F	50	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	51	2	2
ARTES ESCÉNICAS	M	52	0	0
ARTES ESCÉNICAS	F	53	1	1
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	54	0	0
ING. MECATRÓNICA	M	55	1	1
ING. DE SOFTWARE	M	56	0	0
DISEÑO PROFESIONAL GRÁFICO	F	57	0	0
DISEÑO GRÁFICO	F	58	0	0
ING. CIVIL	M	59	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	60	2	2
INGENIERÍA DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	61	4	4
DISEÑO GRÁFICO	M	62	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	63	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	64	3	3
ARTES ESCÉNICAS	F	65	1	1
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	66	6	6
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	67	0	0
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	68	1	1
ING. CIVIL	M	69	0	0

ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	F	70	3	3
ING. DE SOFTWARE	M	71	5	5
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	72	2	2
ING. ELECTRÓNICA	M	73	1	1
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	74	0	0
ING. CIVIL	M	75	5	5
ING. CIVIL	M	76	1	1
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	77	4	4
ING. INDUSTRIAL	M	78	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	79	2	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	80	3	3
ING. CIVIL	M	81	5	5
PERIODISMO	M	82	3	3
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	83	4	4
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	84	0	0
CONTABILIDAD Y MARKETING	M	85	4	4
ING. INDUSTRIAL	M	86	1	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	87	0	0
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	88	0	0
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	89	0	0
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	90	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	F	91	0	0
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	92	0	0
ING. INDUSTRIAL	M	93	1	1
GESTIÓN EMPRESARIAL	F	94	6	6
ING. CIVIL	F	95	1	1
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	96	5	5
INGENIERÍA DE SISTEMA DE INFORMACIÓN	M	97	0	0
INGENIERÍA DE SOFTWARE	M	98	0	0
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	99	0	0
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	100	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	101	2	2
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	102	4	4
ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD	F	103	2	2
ING. MECATRÓNICA	M	104	1	1
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	105	0	0
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	106	3	3
INGENIERÍA DE SISTEMAS	F	107	4	4

ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRESARIADO	M	108	2	2
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	109	3	3
INGENIERÍA DE SISTEMAS	F	110	4	4
				130

VARIABLE 5: COHERENCIA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

COHERENCIA GLOBAL: indicador 1: expresión clara del tema					COHERENCIA GLOBAL: indicador 2: Significado global del texto					
Impr ecisió n léxica	Impr opie dad léxia	Redun dancia	SUM ATOR IA	Subindic ador 1: Incluye un léxico pertinent e que expresa el tema claramen te.	Impr ecisi ón léxic a	Im- Propie- dad léxica	Re du nd an cia	Col oqu ialis mo	SUM ATOR RIA	Subindicador 2: Utiliza un léxico variado en términos de precisión y propiedad que aportan para expresar con riqueza léxica el significado global del texto.
0	0	4	4	SÍ	0	0	4	0	4	SÍ
1	0	5	6	NO	1	0	5	0	6	NO
0	0	3	3	SI	0	0	3	0	3	SÍ
0	0	4	4	SI	0	0	4	0	4	SÍ
0	0	5	5	NO	0	0	5	0	5	SÍ
2	1	1	4	SÍ	2	1	1	0	4	SÍ
1	0	3	4	SÍ	1	0	3	5	9	NO
1	0	2	3	SÍ	1	0	2	0	3	SÍ
0	0	4	4	SÍ	0	0	4	0	4	SÍ
0	0	1	1	SÍ	0	0	1	0	1	SÍ
0	0	2	2	SÍ	0	0	2	0	2	SÍ
0	0	3	3	SÍ	0	0	3	0	3	SÍ
0	0	1	1	SÍ	0	0	1	1	2	SÍ
0	0	0	0	SÍ	0	0	0	2	2	SÍ
3	0	2	5	NO	3	0	2	3	8	NO
1	0	0	1	SÍ	1	0	0	1	2	SI
0	0	1	1	SÍ	0	0	1	1	2	SI
0	0	0	0	SÍ	0	0	0	2	2	SI
0	0	0	0	SÍ	0	0	0	0	0	SI
0	0	7	7	NO	0	0	7	1	8	NO
0	0	3	3	SÍ	0	0	3	0	3	SI
1	1	1	3	SÍ	1	1	1	0	3	SI
2	1	5	8	NO	2	1	5	0	8	NO
0	0	1	1	SI	0	0	1	2	3	SI
1	1	4	6	NO	1	1	4	0	6	NO

0	0	2	2	SI
2	2	1	5	NO
0	0	1	1	SI
0	0	0	0	SI
1	1	4	6	NO
3	2	2	7	NO
1	1	2	4	SI
2	0	0	2	SI
0	0	1	1	SI
0	0	2	2	SI
0	0	5	5	NO
0	0	3	3	SI
2	1	8	11	NO
3	2	1	6	NO
0	0	2	2	SI
0	0	10	10	NO
1	1	7	9	NO
1	0	7	8	NO
2	0	9	11	NO
2	3	10	15	NO
0	0	3	3	SI
1	0	3	4	SI
0	0	2	2	SI
0	0	2	2	SI
1	0	1	2	SI
0	0	1	1	SI
1	1	4	6	NO
0	0	0	0	SI
0	0	0	0	SI
0	0	5	5	NO
0	0	5	5	NO
0	0	1	1	SI
0	0	1	1	SI
0	0	0	0	SI
0	0	3	3	SI
1	0	5	6	NO
0	0	6	6	NO
0	0	3	3	SI
0	0	1	1	SI
0	0	3	3	SI
8	0	3	11	NO
8	1	3	12	NO
11	3	3	17	NO

0	0	2	1	3	SI
2	2	1	1	6	NO
0	0	1	2	3	SI
0	0	0	0	0	SI
1	1	4	0	6	NO
3	2	2	0	7	NO
1	1	2	0	4	SI
2	0	0	3	5	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	2	1	3	SI
0	0	5	0	5	SI
0	0	3	0	3	SI
2	1	8	0	11	NO
3	2	1	0	6	NO
0	0	2	0	2	SI
0	0	10	0	10	NO
1	1	7	0	9	NO
1	0	7	0	8	NO
2	0	9	0	11	NO
2	3	10	0	15	NO
0	0	3	0	3	SI
1	0	3	0	4	SI
0	0	2	0	2	SI
0	0	2	0	2	SI
1	0	1	0	2	SI
0	0	1	2	3	SI
1	1	4	0	6	NO
0	0	0	1	1	SI
0	0	0	0	0	SI
0	0	5	1	6	NO
0	0	5	0	5	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	0	0	0	SI
0	0	3	2	5	SI
1	0	5	4	10	NO
0	0	6	0	6	NO
0	0	3	0	3	SI
0	0	1	3	4	SI
0	0	3	1	4	SI
8	0	3	6	17	NO
8	1	3	0	12	NO
11	3	3	1	18	NO

4	0	5	9	NO
3	1	3	7	NO
4	0	4	8	NO
4	2	4	10	NO
2	0	2	4	SI
1	0	2	3	SI
0	0	3	3	SI
1	0	7	8	NO
8	1	1	10	NO
3	2	1	6	NO
3	0	4	7	NO
3	0	2	5	NO
7	3	3	13	NO
2	3	1	6	NO
2	0	0	2	SI
2	0	1	3	SI
4	0	4	8	NO
4	0	0	4	SI
4	0	2	6	NO
1	1	3	5	NO
0	0	1	1	SI
2	2	2	6	NO
0	1	0	1	SI
2	2	7	11	NO
1	0	2	3	SI
3	0	1	4	SI
3	0	2	5	NO
4	0	2	6	NO
2	0	2	4	SI
2	0	4	6	NO
2	1	2	5	NO
1	0	3	4	SI
1	0	3	4	SI
4	0	2	6	NO
1	2	3	6	NO
6	1	4	11	NO
4	3	6	13	NO
3	0	4	7	NO
4	2	4	10	NO
2	0	6	8	NO
2	0	2	4	SI
3	0	5	8	NO

4	0	5	0	9	NO
3	1	3	3	10	NO
4	0	4	5	13	NO
4	2	4	2	12	NO
2	0	2	1	5	SI
1	0	2	0	3	SI
0	0	3	5	8	NO
1	0	7	1	9	NO
8	1	1	4	14	NO
3	2	1	0	6	NO
3	0	4	2	9	NO
3	0	2	3	8	NO
7	3	3	5	18	NO
2	3	1	3	9	NO
2	0	0	4	6	NO
2	0	1	0	3	NO
4	0	4	4	12	NO
4	0	0	1	5	SI
4	0	2	0	6	NO
1	1	3	0	5	SI
0	0	1	0	1	SI
2	2	2	0	6	NO
0	1	0	0	1	SI
2	2	7	0	11	NO
1	0	2	1	4	SI
3	0	1	6	10	NO
3	0	2	1	6	NO
4	0	2	5	11	NO
2	0	2	0	4	SI
2	0	4	0	6	NO
2	1	2	0	5	SI
1	0	3	0	4	SI
1	0	3	2	6	NO
4	0	2	4	10	NO
1	2	3	2	8	NO
6	1	4	1	12	NO
4	3	6	0	13	NO
3	0	4	3	10	NO
4	2	4	4	14	NO
2	0	6	2	10	NO
2	0	2	3	7	NO
3	0	5	4	12	NO

COHERENCIA LINEAL O LOCAL: indicador 1: Claridad de la selección léxica				
Imprecisión léxica	Impropiedad léxica	Coloquialismo	SUMATORIA	Subindicador 1: Emplea palabras necesarias que transmiten mensajes claros.
0	0	0	0	SÍ
1	0	0	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
2	1	0	3	SÍ
1	0	5	6	NO
1	0	0	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	2	2	SÍ
3	0	3	6	NO

COHERENCIA LINEAL O LOCAL: indicador 2: Precisión de la selección léxica					
Imprecisión léxica	Impropiedad léxica	Redundancia	Coloquialismo	SUMATORIA	Subindicador 2: Usa un léxico preciso que genera interrelación de frases o ideas específicas y poco generales para el lector.
0	0	4	0	4	SI
1	0	5	0	6	NO
0	0	3	0	3	SI
0	0	4	0	4	SI
0	0	5	0	5	SI
2	1	1	0	4	SI
1	0	3	5	9	NO
1	0	2	0	3	SI
0	0	4	0	4	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	2	0	2	SI
0	0	3	0	3	SI
0	0	1	1	2	SI
0	0	0	2	2	SI
3	0	2	3	8	NO

COHERENCIA LINEAL O LOCAL: indicador 3: Mecanismos de cohesión léxica	
Redundancia	Subindicador 3: Emplea mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que aportan con relacionar frases y oraciones con variedad léxica a nivel local. Redundancia
4	NO
5	NO
3	SÍ
4	NO
5	NO
1	SÍ
3	NO
2	SÍ
4	NO
1	SÍ
2	SÍ
3	NO
1	SÍ
0	SÍ
2	SÍ

1	0	1	2	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	2	2	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
1	1	0	2	SÍ
2	1	0	3	SÍ
0	0	2	2	SÍ
1	1	0	2	SÍ
0	0	1	1	SÍ
2	2	1	5	NO
0	0	2	2	SÍ
0	0	0	0	SÍ
1	1	0	2	SÍ
3	2	0	5	NO
1	1	0	2	SÍ
2	0	3	5	NO
0	0	0	0	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
2	1	0	3	SÍ
3	2	0	5	NO
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
1	1	0	2	SÍ
1	0	0	1	SÍ
2	0	0	2	SÍ
2	3	0	5	NO
0	0	0	0	SÍ
1	0	0	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
1	0	0	1	SÍ
0	0	2	2	SÍ
1	1	0	2	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	1	1	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ
0	0	0	0	SÍ

1	0	0	1	2	SI
0	0	1	1	2	SI
0	0	0	2	2	SI
0	0	0	0	0	SI
0	0	7	1	8	NO
0	0	3	0	3	SI
1	1	1	0	3	SI
2	1	5	0	8	NO
0	0	1	2	3	SI
1	1	4	0	6	NO
0	0	2	1	3	SI
2	2	1	1	6	NO
0	0	1	2	3	SI
0	0	0	0	0	SI
1	1	4	0	6	NO
3	2	2	0	7	NO
1	1	2	0	4	SI
2	0	0	3	5	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	2	1	3	SI
0	0	5	0	5	SI
0	0	3	0	3	SI
2	1	8	0	#	NO
3	2	1	0	6	NO
0	0	2	0	2	SI
0	0	10	0	#	NO
1	1	7	0	9	NO
1	0	7	0	8	NO
2	0	9	0	#	NO
2	3	10	0	#	NO
0	0	3	0	3	SI
1	0	3	0	4	SI
0	0	2	0	2	SI
0	0	2	0	2	SI
1	0	1	0	2	SI
0	0	1	2	3	SI
1	1	4	0	6	NO
0	0	0	1	1	SI
0	0	0	0	0	SI
0	0	5	1	6	NO
0	0	5	0	5	SI
0	0	1	0	1	SI
0	0	1	0	1	SI

0	SÍ
1	SÍ
0	SÍ
0	SÍ
7	NO
3	NO
1	SÍ
5	NO
1	SÍ
4	NO
2	SÍ
1	SÍ
1	SÍ
0	SÍ
4	NO
2	SÍ
2	SÍ
0	SÍ
1	SÍ
2	SÍ
5	NO
3	NO
8	NO
1	SÍ
2	SÍ
10	NO
7	NO
7	NO
9	NO
10	NO
3	NO
3	NO
2	SÍ
2	SÍ
1	SÍ
1	SÍ
4	NO
0	SÍ
0	SÍ
5	NO
5	NO
1	SÍ
1	SÍ

0	0	0	0	SÍ
0	0	2	2	SÍ
1	0	4	5	NO
0	0	0	0	SI
0	0	0	0	SI
0	0	3	3	SI
0	0	1	1	SI
8	0	6	14	NO
8	1	0	9	NO
11	3	1	15	NO
4	0	0	4	NO
3	1	3	7	NO
4	0	5	9	NO
4	2	2	8	NO
2	0	1	3	SI
1	0	0	1	SI
0	0	5	5	NO
1	0	1	2	SI
8	1	4	13	NO
3	2	0	5	NO
3	0	2	5	NO
3	0	3	6	NO
7	3	5	15	NO
2	3	3	8	NO
2	0	4	6	NO
2	0	0	2	SI
4	0	4	8	NO
4	0	1	5	NO
4	0	0	4	NO
1	1	0	2	SI
0	0	0	0	SI
2	2	0	4	NO
0	1	0	1	SI
2	2	0	4	NO
1	0	1	2	SI
3	0	6	9	NO
3	0	1	4	NO
4	0	5	9	NO
2	0	0	2	SI
2	0	0	2	SI
2	1	0	3	SI
1	0	0	1	SI
1	0	2	3	SI

0	0	0	0	0	SI
0	0	3	2	5	SI
1	0	5	4	#	NO
0	0	6	0	6	NO
0	0	3	0	3	SI
0	0	1	3	4	SI
0	0	3	1	4	SI
8	0	3	6	#	NO
8	1	3	0	#	NO
11	3	3	1	#	NO
4	0	5	0	9	NO
3	1	3	3	#	NO
4	0	4	5	#	NO
4	2	4	2	#	NO
2	0	2	1	5	SI
1	0	2	0	3	SI
0	0	3	5	8	NO
1	0	7	1	9	NO
8	1	1	4	#	NO
3	2	1	0	6	NO
3	0	4	2	9	NO
3	0	2	3	8	NO
7	3	3	5	#	NO
2	3	1	3	9	NO
2	0	0	4	6	NO
2	0	1	0	3	NO
4	0	4	4	#	NO
4	0	0	1	5	SI
4	0	2	0	6	NO
1	1	3	0	5	SI
0	0	1	0	1	SI
2	2	2	0	6	NO
0	1	0	0	1	SI
2	2	7	0	#	NO
1	0	2	1	4	SI
3	0	1	6	#	NO
3	0	2	1	6	NO
4	0	2	5	#	NO
2	0	2	0	4	SI
2	0	4	0	6	NO
2	1	2	0	5	SI
1	0	3	0	4	SI
1	0	3	2	6	NO

0	SÍ
3	NO
5	NO
6	NO
3	NO
1	SÍ
3	NO
3	NO
3	NO
3	NO
4	NO
4	NO
2	SÍ
2	SÍ
3	NO
7	NO
1	SÍ
1	SÍ
4	NO
2	SÍ
3	NO
1	SÍ
2	SÍ
0	SÍ
1	SÍ
4	NO
0	SÍ
2	SÍ
3	NO
1	SÍ
2	SÍ
0	SÍ
7	NO
2	SÍ
1	SÍ
2	SÍ
2	SÍ
4	NO
2	SÍ
3	NO
3	NO

4	0	4	8	NO
1	2	2	5	NO
6	1	1	8	NO
4	3	0	7	NO
3	0	3	6	NO
4	2	4	10	NO
2	0	2	4	NO
2	0	3	5	NO
3	0	4	7	NO

4	0	2	4	#	NO
1	2	3	2	8	NO
6	1	4	1	#	NO
4	3	6	0	#	NO
3	0	4	3	#	NO
4	2	4	4	#	NO
2	0	6	2	#	NO
2	0	2	3	7	NO
3	0	5	4	#	NO

2	SÍ
3	NO
4	NO
6	NO
4	NO
4	NO
6	NO
2	SÍ
5	NO

CARRERA	GÉNERO	ALUMNO	COHERENCIA GLOBAL		COHERENCIA LINEAL O LOCAL			TOTAL DESÍ	TOTAL DENO	TEXTOCOHERENTE
			indicador 1: expresión del tema	indicador 2: Significado global del texto	indicador 1: Claridad de la selección léxica	indicador 2: Precisión de la selección léxica	indicador 3: Mecanismos de cohesión léxica			
		Subindicador 1: Incluye un léxico pertinente que expresa el tema claramente.	Subindicador 2: Utiliza un léxico variado o en términos de precisión y propiedad que aporta n para expresar con riqueza a léxica el significado global del texto.	Subindicador 1: Emplea palabras necesarias que transmiten mensajes claros, que evidencian riqueza a léxica entre las frases u oraciones.	Subindicador 2: Usa un léxico preciso que genera interrelación de frases o ideas específicas y poco generales para el lector.	Subindicador 3: Emplea mecanismos de cohesión léxica, como la repetición y sustitución léxica que aportan con relacionar frases y oraciones con variedad léxica a nivel local.				

			SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO			
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	1	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ			NO	4	1	SÍ
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	F	A2		NO		NO	SÍ			NO		NO	1	4	NO
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A3	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ				5	0	SÍ
COMUNICACIONES Y PERIODISMO	M	A4	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ			NO	4	1	SÍ
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A5		NO	SÍ		SÍ		SÍ			NO	3	2	SÍ
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A6	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A7	SÍ			NO		NO		NO		NO	1	4	NO
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A8	SÍ		SÍ		SÍ		SI				5	0	SÍ
ING. CIVIL	M	A9	SÍ		SÍ		SÍ		SI			NO	4	1	SÍ
ING. CIVIL	M	A10	SÍ		SÍ		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A11	SÍ		SÍ		SÍ		SI				5	0	SÍ
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A12	SÍ		SÍ		SÍ		SI			NO	4	1	SÍ
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A13	SÍ		SÍ		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A14	SÍ		SÍ		SÍ		SI				5	0	SÍ
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A15		NO		NO		NO		NO		SÍ	1	4	NO
COMUNICACIÓN Y MARKETING	F	A16	SÍ		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A17	SÍ		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A18	SÍ		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A19	SÍ		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A20		NO		NO	SÍ			NO		NO	1	4	NO
INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A21	SÍ		SI		SÍ		SI			NO	4	1	SÍ
ING. DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A22	SÍ		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ING. CIVIL	M	A23		NO		NO	SÍ			NO		NO	1	4	NO
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A24	SI		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ
ECONOMÍA Y FINANZAS	M	A25		NO		NO	SÍ			NO		NO	1	4	NO
ING. INDUSTRIAL	F	A26	SI		SI		SÍ		SI				5	0	SÍ

ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A27		N O		N O			N O		N O	SÍ			1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS	M	A28	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A29	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S Í
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A30		N O		N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A31		N O		N O			N O		N O	SÍ			1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A32	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S Í
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A33	SI		SI				N O	SI		SÍ			4	1	S I
ECONOMÍA Y FINANZAS	F	A34	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A35	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A36		N O	SI			SÍ		SI			N O		3	2	S Í
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A37	SI		SI			SÍ		SI			N O		4	1	S I
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A38		N O		N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A39		N O		N O			N O		N O	SÍ			1	4	N O
INGENIERÍA MECATRÓNICA	M	A40	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ING. CIVIL	F	A41		N O	N O	N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
ING. CIVIL	F	A42		N O	N O	N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A43		N O	N O	N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
INGENIERÍA INDUSTRIAL	M	A44		N O	N O	N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A45		N O	N O	N O			N O		N O		N O		0	5	N O
ING. CIVIL	M	A46	SI		SI			SÍ		SI			N O		4	1	S Í
ING. INDUSTRIAL	F	A47	SI		SI			SÍ		SI			N O		4	1	S Í
ING. CIVIL	M	A48	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S Í
ING. INDUSTRIAL	M	A49	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S Í
ING. CIVIL	F	A50	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ING. INDUSTRIAL	M	A51	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ARTES ESCÉNICAS	M	A52		N O		N O		SÍ			N O		N O		1	4	N O
ARTES ESCÉNICAS	F	A53	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A54	SI		SI			SÍ		SI		SÍ			5	0	S I

ING. MECATRÓNICA	M	A55		N O		N O	SÍ			N O		N O		1	4	N O
ING. DE SOFTWARE	M	A56		N O	SI		SÍ		SI			N O		3	2	S I
DISEÑO PROFESIONAL GRÁFICO	F	A57	SI		SI		SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
DISEÑO GRÁFICO	F	A58	SI		SI		SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ING. CIVIL	M	A59	SI		SI		SÍ		SI		SÍ			5	0	S I
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A60	SI		SI		SÍ		SI			N O		4	1	S I
INGENIERÍA DE GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A61		N O		N O	N O	N O		N O		N O		0	5	N O
DISEÑO GRÁFICO	M	A62		N O		N O	SI			N O		N O		1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A63	SI		SI		SI		SI			N O		4	1	S I
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	F	A64	SI		SI		SI		SI		SÍ			5	0	S I
ARTES ESCÉNICAS	F	A65	SI		SI		SI		SI			N O		4	1	S I
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	F	A66		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	F	A67		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A68		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ING. CIVIL	M	A69		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	F	A70		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ING. DE SOFTWARE	M	A71		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A72		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ING. ELECTRÓNICA	M	A73	SI		SI		SI		SI		SÍ			5	0	S Í
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A74	SI		SI		SI		SI		SÍ			5	0	S Í
ING. CIVIL	M	A75	SI			N O		N O		N O		N O		1	4	N O
ING. CIVIL	M	A76		N O		N O	SI			N O		N O		1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A77		N O		N O		N O		N O	SÍ			1	4	N O
ING. INDUSTRIAL	M	A78		N O		N O		N O		N O	SÍ			1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A79		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A80		N O		N O		N O		N O	SÍ			1	4	N O
ING. CIVIL	M	A81		N O		N O		N O		N O		N O		0	5	N O
PERIODISMO	M	A82		N O		N O		N O		N O	SÍ			1	4	N O
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A83	SI			N O		N O		N O	SÍ			2	3	N O

INGENIERÍA INDUSTRIAL	F	A84	SI			NO	SI			NO	SÍ		3	2	SÍ
CONTABILIDAD Y MARKETING	M	A85		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
ING. INDUSTRIAL	M	A86	SI		SI			NO	SI		SÍ		4	1	SI
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A87		NO		NO		NO		NO	SÍ		1	4	NO
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MEDIOS INTERACTIVOS	M	A88		NO	SI		SI		SI			NO	3	2	SI
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A89	SI		SI		SI		SI		SÍ		5	0	SI
ING. DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	M	A90		NO		NO		NO		NO	SÍ		1	4	NO
ADMINISTRACION Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	F	A91	SI		SI		SI		SI		SÍ		5	0	SI
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	F	A92		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
ING. INDUSTRIAL	M	A93	SI		SI		SI		SI		SÍ		5	0	SI
GESTIÓN EMPRESARIAL	F	A94	SI			NO		NO		NO	SÍ		2	3	NO
ING. CIVIL	F	A95		NO		NO		NO		NO	SÍ		1	4	NO
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A96		NO		NO		NO		NO	SÍ		1	4	NO
INGENIERÍA DE SISTEMA DE INFORMACIÓN	M	A97	SI		SI		SI		SI		SÍ		5	0	SI
INGENIERÍA DE SOFTWARE	M	A98		NO		NO	SI			NO		NO	0	4	NO
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A99		NO	SI		SI		SI		SÍ		4	1	SI
NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A100	SI		SI		SI		SI			NO	4	1	SI
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A101	SI			NO	SI			NO		NO	2	3	NO
ADMINISTRACIÓN Y MARKETING	M	A102		NO		NO		NO		NO	SÍ		1	4	NO
ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD	F	A103		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
ING. MECATRÓNICA	M	A104		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
COMUNICACIÓN Y MARKETING	M	A105		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	M	A106		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
INGENIERÍA DE SISTEMAS	F	A107		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA DEL EMPRENDIMIENTO	M	A108		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO
CONTABILIDAD Y MARKETING	F	A109	SI			NO		NO		NO		NO	1	4	NO
INGENIERÍA DE SISTEMAS	M	A110		NO		NO		NO		NO		NO	0	5	NO

PERÚ



Educación sexual: ¿Qué es lo que deben aprender los adolescentes en el colegio?



MIRVA

Lourdes Fernández Calvo

Actualizado el 13/04/2019 a las 12:00

"Siempre tenemos dudas y nosotros mismos buscamos las respuestas. En mi caso, suelo consultar con mis papás o en Internet en esos foros en donde hay conversaciones. Mis amigos, por ejemplo, se preguntan si el líquido pro seminal podría embarazarse a una chica, esas cosas no las sabemos y es que a veces la vergüenza nos gana y no va con el tema del que nos habla el tutor cuando ha intentado hablarnos de sexo. Necesitamos un espacio dedicado a sexualidad y no quedarnos solo con dudas". Escolar de quinto grado de secundaria de un colegio público de Carabayllo.

Hablemos sobre educación sexual. La polémica que generó el error que cometió (y reconoció) el Ministerio de Educación (Minedu) al colocar un link de connotación sexual en textos escolares de tercero de secundaria, ha provocado preocupación (y desinformación) en los padres de familia frente a los temas sobre educación sexual que llegan a oídos de sus hijos.

En la página 83 del texto de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica de tercero de secundaria, el Minedu presenta un glosario en el que se define la conducta sexual. Al final del concepto, se incluye un link para que el escolar busque más información sobre el tema.

Últimas Noticias



Coronavirus Perú EM VNO
Cifras oficiales y noticias en el día 148 del estado de emergencia, hoy lunes 10...



La inversión del Estado contra la trata de personas es de 570,23 por cada peruano al año



Coronavirus Perú EM VNO
Cifras oficiales y noticias en el día 147 del estado de emergencia, hoy 9 de...



WPE informó que 134 enfermos se recuperaron del COVID-19 en penal de Cajamarca



Arequipa: camión cae a canal y auto móvil terrizo volcado en carretera | VIDEO

Análisis cualitativo de los errores léxicos en los textos la muestra

Texto 116

<p>Edad: 20 años, género: masculino Carrera: Contabilidad y Administración</p>	<p>Coherencia local o lineal</p>
<p>Hoy en la actualidad, es importante que se tome el tema curso de Educación Sexual en las Escuelas [sic], por lo que los estudiantes en estos últimos Años [sic] no saben [sic] las consecuencias [sic] que puedan tener por muchos actos sexuales, ya que ah [sic] temprana edad por el avance del desarrollo y tienen que dominar ah [sic] ser responsables de su cuerpo (1).</p> <p>Es un proceso en lo cual [sic] nace un [sic] nuevo ser humano ya que son las consecuicias [sic] por lo que sucede cuando jovenes [sic] no estan [sic] informados sobre la sexualidad, generalmente (2). Incluye temas como las conductas sexuales, las enfermedades de transmisión sexual, apropiadamente llamadas infecciones de transmisión [sic] sexual, este problema debe ser hablado para evitar muchos embarazos y abortos (3).</p>	<p>En esta oración, posee tres cláusulas con los siguientes errores.</p> <p>Impropiedad La palabra tome deriva de tomar que tiene 39 significados en el diccionario DEL y ninguno de ellos completa el contexto de la primera cláusula no corresponde. El término que debió colocarse pudo ser implementar, que significa en el DEL, tr. Poner en funcionamiento o aplicar métodos, medidas, etc. para llevar algo a cabo. El término original al estar ubicado en la primera cláusula del texto afecta a la coherencia lineal o local de la oración (1) entre sus cláusulas, ya el lector puede entender que es alumno quién debe matricular o inscribirse al curso de Educación Sexual en las escuelas, y esto es automático dependiendo del grado que se curse por estar incluido en una política curricular. También, podría asumirse con el término tome que el autor se refiere como tratar y en el DEL no figura con este significado: 7. tr. Conferir, discurrir o disputar de palabra o por es crito sobre un asunto. U. t. c. intr. Tratar de algo, sobre algo, acerca de algo. Entonces, este error afecta la comprensión inicial del texto y podría confundir al lector dándole un significado inadecuado que lo lleve a asumir un hecho no verdadero.</p> <p>Imprecisión léxica Al inicio de la segunda oración, falta el término al que se refiere proceso, ya que es impreciso Podrían ser las opciones de reemplazo las siguientes: la frecuencia de las relaciones sexuales, las relaciones sexuales prematuras, las relaciones sexuales sin protección de algún método de control de la natalidad, las relaciones sexuales no responsables, etc., de esta manera se aportaría claridad entre las dos cláusulas de la segunda oración (2) (...Es un proceso en lo cual [sic] nace un [sic] nuevo ser humano (1° cláusula) ya que son las consecuicias [sic] por lo que sucede cuando jovenes [sic] no estan [sic] informados sobre la sexualidad, generalmente (2° cláusula) y así se relacionaría mejor en significado con la oración (3)</p> <p>Impropiedad léxica, imprecisión y coloquialismo En la última oración (4), se presentan estos tres errores. En primer lugar, se utiliza la palabra hablar en un registro de lenguaje informal o coloquial, ya que se usa en comunicaciones cotidianas o frecuentes y este texto debía incluir un lenguaje formal académico relacionado al campo semántico del tema. Sin embargo, no se expone un léxico activo más trabajo y formal en el texto. También, la frase este tema no expone claramente a qué “tema” nos referimos a la sexualidad, a la inclusión del curso de Educación Sexual, relaciones sexuales prematuras, relaciones sexuales consentidas, enfermedades de transmisión sexual, etc., lo que afecta la comprensión general del texto y su vinculación con los párrafos anteriores. Finalmente, el término vean es utilizado con</p>

<p>En conclusión, se debe hablar este tema para que los jóvenes [sic], varones y mujeres vean y recapaciten todas las consecuencias que puedan suceder, por falta de información y graves consecuencias [sic] puedan tener y terminen arruinando su vida (4).</p>	<p>impropiedad, ya que lo pertinente es emplear sean conscientes. Según el DEL, significa: «1. adj. Dicho de una persona: Que tiene conocimiento de algo o se da cuenta de ello, especialmente de los propios actos y sus consecuencias. Consciente de su error».</p>
	<p>Coherencia global</p>
	<p>Redundancia En la oración (1), hoy en la actualidad presenta pleonismo, en donde un solo uso es suficiente para determinar la circunstancia del tiempo.</p> <p>En las oraciones (1), (2) y (4) se repite la palabra consecuencia. Cada oración se ubica en el primer, segundo y tercer párrafo respectivamente. Por ello, este término entrelaza el párrafo de introducción, desarrollo y cierre. Si bien el término consecuencias en el DEL significa: 1. F. Hecho o acontecimiento que se sigue o resulta de otro”. El significado asignado es el correcto; sin embargo, esta unidad que se presenta entre párrafos se desluce con esta repetición. en la última parte de la oración no aporta nada al mensaje, más bien lo vuelve monótono y con un vacío informativo. Pudo utilizarse algún mecanismo de cohesión léxica, como de sinonimia efecto, resultado, secuela y desenlace, conclusión. Por un lado, creo que el autor de este texto se ha desviado del tema, porque enfatiza el término consecuencias, por lo que, parecería que el tema es consecuencias de no implementar un curso de educación sexual en los colegios o consecuencias de las relaciones sexuales prematuras. Por otro lado, la información que se expresa en el en general es poco relevante. Por todo ello, afirmamos que este texto es poco coherente por la influencia de estos usos en la emisión de significados claros y precisos.</p>

Texto 119

<p>Edad: 18 años, género: masculino Carrera: Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos</p>	<p>Coherencia local o lineal</p>
<p>En la actualidad hay una pequeña cantidad de escuelas que enseñan el curso de educación sexual [sic] y esto genera controversias entre los mismos alumnos (1). Yo opino que en todos los colegios debe de enseñarse para evitar cualquier tipo de controversia entre sus estudiantes (2).</p> <p>Hay diferentes tipos de discusiones entre alumnos por el hecho de que algunos no están enterados del tema en general (3). Si no hay mayor dedicación por parte de estas escuelas se aumentara [sic] las discusiones entre estos alumnos (4).</p>	<p>Redundancia En el caso de enseñan, aparece en la oración (1) y enseñarse, que aparece como campo léxico repetido, en la segunda oración (2), se debió emplear un mecanismo de cohesión léxica de sinonimia y seleccionar un término equivalente como instruir, adiestrar, educar, criar, adoctrinar, ilustrar, aleccionar o preparar.</p> <p>Imprecisión léxica En la oración (1) y (2) la palabra controversias no se sabe a cuáles se refiere. Podría imaginarse el lector que se trata de que existe un grupo de estudiantes que quisieran que también se les enseñe este curso; por eso, el desacuerdo. En la oración (4), la palabra dedicación debió completarse con algunos calificativos que expliquen en qué hay que dedicarse. Podría el autor del texto refiriéndose a preparar charlas, capacitar a docentes en los temas de sexualidad, recomendar cómo evitar un embarazo no deseado o contraer enfermedades de transmisión sexual, etc. A los</p>

	estudiantes les gustaría recibir información de ello, por eso, surge la disconformidad entre los que lo reciben y los que no.
	Coherencia global
	<p>Redundancia</p> <p>La palabra hay en la oración (1), (3) y (4) se repite y entrelaza a los tres párrafos: introducción, desarrollo y cierre, pero se unen generando pobreza léxica al texto. Se pudo utilizar en lugar del verbo haber los siguientes verbos más elaborados, según se indica para cada caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En la actualidad, se incorpora el curso de educación sexual en algunas escuelas. ● Existe diferentes tipos de discusiones entre alumnos... ● Si no se ejerce mayor dedicación... <p>También, en las tres oraciones se repite alumnos tres veces. Esto es innecesario, porque se supone que la educación sexual es para los estudiantes.</p> <p>La repetición del término discusiones en las oraciones (3) y (4) generaron que el texto se salga del tema sobre el que los estudiantes debían redactar: inclusión del curso de Educación Sexual en el currículo escolar. Para un texto tan breve como este, las repeticiones son muy cercanas, lo que hacen innecesaria su mención; por ello, la opción de solución correspondería utilizar algún mecanismo de cohesión como la sinonimia.</p>

Texto 120

Edad: 18 años, género: masculino Carrera: Negocios Internacionales	Coherencia local o lineal
<p>Sí, porque en el Perú y en el mundo existe una fuerte demanda para la educación sexual integral (ESI), así como apoyo para la implementación en las escuelas (1). En 2008, el gobierno peruano promulgó lineamientos para la ESI, los cuales aún no han determinado a la falta de voluntad política de los gobiernos en estos periodos (2). Ello ha resultado en el financiamiento limitado para capacitar a los maestros, así como para monitorear y evaluar el programa de educación sexual (3).</p> <p>En conclusión, la implementación de la ESI en el Perú tiene mucho que avanzar para cumplir con los estándares nacionales e internacionales, a pesar de que es técnicamente requerida y que los funcionarios escolares lo apoyan decididamente (4). El estudio sugiere que actuales brechas en la implementación puede abordarse mejor a través de marco legal más robusto que cree el programa nacional de EST (5).</p>	<p>Impropiedad léxica</p> <p>En las oraciones (2) y (3), se presentan dos de estos casos. En la primera, han determinado no es conveniente para completar el sentido oracional, porque los significados que posee este término en el DEL son</p> <p>«1. tr. Decidir algo, despejar la incertidumbre sobre ello. Han determinado ir a Bogotá. 2. tr. Hacer que alguien decida algo. La situación lo determinó A marcharse. 3. tr. Establecer o fijar algo. La constitución determina la igualdad de todos ante la ley».</p> <p>Ninguno de estos significados completaría el significado de la oración. Estos significados ya están establecidos o implícitos en la acción promulgar indicada en la primera parte de la oración. Entonces, para seguir con la secuencia lógica del sentido en la misma oración, se debe colocar alguna palabra que signifique ejecución, aplicación o puesto en marcha, etc. Ej. De corrección: En 2008, el gobierno peruano promulgó lineamientos para la ESI, los cuales aún no se ejecutan por la falta de voluntad política de los gobiernos.</p> <p>En la oración (5), el escritor incluyó la palabra robusto, que significa en el DEL significa</p> <p>1. adj. Fuerte, vigoroso, firme. 2. adj. Que tiene fuertes miembros y firme Salud. Si la vinculamos con las palabras abordarse que significa en la DEL</p> <p>«4. tr. Empezar la realización de algo problemático o dificultoso» y si las relacionamos con la palabra brechas que se define</p>

	<p>«3. f. Resquicio por donde algo empieza a perder su seguridad», hallamos que la palabra robusto es inapropiada. Por ello, considero que, debido a la relación con los otros dos términos en negrita debió emplearse la palabra firme, que significa: «1. adj. Estable, fuerte, que no se mueve ni vacila»</p> <p>Imprecisión léxica</p> <p>En la oración (5), el término El estudio es impreciso, porque no se sabe a qué estudio se refiere el autor del texto y no hay información en la oración anterior o posterior que nos permita deducir a qué se refiere.</p>
	Coherencia global
	<p>Redundancia</p> <p>El primer y el segundo párrafo (1), (2), (3) y (4) se relacionan mediante estos términos redundantes: en el Perú, implementación y programa de educación sexual. Me parece que, a pesar de que se mencionan estos términos en el primer párrafo, ninguna información que estos términos mencionan en el segundo párrafo se deriva de lo antes dicho, porque la finalidad era expresar no información nueva, sino que se derive de lo ya mencionado. Además, en la oración (5), se repiten estos términos, pero se puede decir que estos sí se relacionan con la oración (2) «...falta de voluntad política de los gobiernos en estos periodos...» No aportan información suficiente o relevante, y se pudieron fusionar o colocar secuencialmente las oraciones (2) y (5).</p>

Texto 124

<p>Edad: 18 años, género: masculino Carrera: Ingeniería Industrial</p>	Coherencia local o lineal
<p>Bueno, creo que la educación sexual sí se debe incluir en las escuelas, servirá [sic] mucho porque enseña sobre el ser humano como tal (1). Uno de los argumentos que daré para que el curso de Educación Sexual se a [sic] introducido a las escuelas, ya que ayudaría [sic] a prevenir embarazos no deseados y enfermedades, ya que la mayoría de padres no tiene mucha comunicación con sus hijos sobre este tema, debido que para ellos en sus tiempos el hablar sobre sexualidad era en tabú (2). Otra de las razones del porque se debería [sic] incluir el curso de Educación sexual en las escuelas ya que al día de hoy, los estudiantes no estan [sic] bien informados sobre este tema y no piensan en las consecuencias que tendrían a futuro (3). Ya que al momento de tener relaciones no sabemos si la persona tiene algun [sic] enfermedad, la cual perjudicaría [sic] a la otra persona (4).</p>	<p>Coloquialismo</p> <p>En la oración (1), se menciona Bueno que es una expresión coloquial que se ha trasladado del léxico de la oralidad, lo cual resta calidad al texto por solo haberse incluido.</p> <p>Imprecisión léxica</p> <p>En la oración (2), la palabra enfermedades no especifica cuáles. Se hubiera completado de la siguiente forma: enfermedades de transmisión sexual</p> <p>Impropiedad léxica</p> <p>En la oración (2), aparece el término en de manera inapropiada, porque lo correcto es el término un. Me parece que por rapidez en redactar se presentó este error.</p>
	Coherencia global

<p>En conclusión estas razones que les he brindado nos ayudaría [sic] a que muchos jóvenes no sean padres a tan temprana edad o sean contagiado por la otra persona (5).</p>	<p>La redundancia En las oraciones (1) y (3) sobre este tema, se relacionan con las oraciones (2) y (3), y estas se vinculan con las oraciones (4) y (5). Observamos que todas estas relaciones establecidas por los términos redundantes se encuentran separadas en párrafos distintos. Por otro lado, interpreto que estas relaciones están bien establecidas en significado, pero pudo a partir de la segunda vez que se mencionan sustituirlas por algún sinónimo, que enriquezca el léxico del texto.</p>
--	---

Texto 72

<p>Edad: 17 años, género: femenino Carrera: Ingeniería Civil</p>	<p>Coherencia local o lineal</p>
<p>En el 2019, Minedu coloco [sic] un link de connotación sexual en los textos escolares de los estudiantes de tercero de secundaria (1). Esto genero [sic] gran polémica y preocupación a los padres de familia frente a los temas de educación sexual que llegan ante sus hijos (2). Una de las definiciones que genero [sic] más rechazo fue cuando se refirieron al coito anal de parejas heterosexuales y homosexuales (3). Actualmente, esa pagina [sic] luce bloqueado [sic]. Por ello, yo opino que se debería incluir el curso de educación sexual solo en el quinto año de secundaria (4). La educación sexual se debería incluir en el currículum escolar, ya que a esa edad los estudiantes ya tienen una noción más clara de su sexualidad y están [sic] aptos para educarse o informarse sobre esos temas (5). Sin embargo, opino que en grados menos no, porque aun [sic] no están [sic] aptos para estos tipos de textos (6). Además, estos textos pueden confundirlos acerca de su orientación sexual (7). Asimismo, o informándoles a los adolescentes con estos textos se podría reducir los embarazos en escolares (8). El Plan Nacional 2012-2021 tiene como objetivo reducir en 20% los embarazos precoces (9). También [sic] disminuir la incidencia de VIH en adolescentes y capacitar a los profesores sobre la educación sexual (10).</p>	<p>Redundancia Recién en la oración (4) se menciona la tesis y se repite en la oración (5) en se debería incluir, aunque en esta oración se utiliza esta frase para especificar la parte precisa en que se debe «1. tr. Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites». Que en este caso es el currículum escolar. Al estar cercanos, genera que no se distinga claramente cuál es la tesis.</p> <p>Impropiedad y redundancia léxica En la oración (6) y (7), se repite están [sic] aptos. Se presenta doble error léxico de redundancia e impropiedad léxica. El significado de apto en la DEL es «1. adj. Idóneo, hábil, a propósito, para hacer Algo». La palabra que se utilizó no es conveniente para completar el sentido de la oración, sino se debió emplear el vocabulario activo preparados, que en el DEL se define como «2. Tr. Prevenir o disponer a alguien para una acción futura».</p> <p>Impropiedad En la oración (6), se grados menos se debe reemplazar por grados inferiores. No se indica con un el termino adecuado el nivel del grado, pero se deduce el valor a partir de quinto año de secundaria presente en la oración (4).</p>
<p>En conclusión, la educación sexual se debía incluir en los textos escolares del quinto grado de secundaria para mejorar la información a los adolescentes y se reduzcan los embarazos y enfermedades (11).</p>	<p>Coherencia global</p> <p>Imprecisión léxica En la oración (5), se emplea la palabra temas, la cual expresa incertidumbre acerca a qué se refiere el lector con esta palabra, porque líneas anteriores aparecen muchos términos a los cuales podría referirse a ambos sexualidad y educación sexual o a las ideas completas (4) y primera cláusula de la oración (5). O se vinculaba con la oración (2) donde aparece los temas de educación sexual. Es decir, no se sabe claramente a qué se refiere con temas. Inclusive, en la oración (3) se especifica un tema en específico al coito anal de parejas heterosexuales y homosexuales (3).</p> <p>Redundancia Aunque la oración (1) está alejada de las (6), (7) y (8), esta influye, porque textos se refiere a los textos escolares de los estudiantes de tercero de secundaria. Fue importante que apareciera al inicio del texto, porque se sobreentiende que las palabras textos y esos textos generan una</p>

	repetición innecesaria, tal vez debió colocarse las ideas seguidas para que no estén alejadas y se muestren como desligadas. Si se hubieran colocado seguidas, se habría generado secuencias de ideas más claras y precisas en la información expresada por el autor del texto.
--	---

Texto 76

Edad: 20 años, género: masculino Carrera: Ingeniería de Sistemas	Coherencia local o lineal
<p>En muchos países, el curso de educación sexual sí está incluido en el currículo escolar porque trata de enseñar a los menores de edad acerca de las actividades relacionadas con la difusión y divulgación sobre la sexualidad humana en todas las edades del desarrollo del ser humano (1). Pero, en general, sí debería estar incluido para todos los currículos escolares por, como se menciona antes, lo que trata sobre la enseñanza de la sexualidad humana en los <i>diferentes campos de la sociedad</i> (2).</p> <p>Por ejemplo, en el Perú, este curso no se incluye en los currículos escolares porque, aparentemente, en el hogar, los padres, según sus experiencias en el pasado o basados en casos de la vida cotidiana, ya les explican sobre este tema a sus hijos; es decir, los niños ya va a sus centros estudiantiles con alguna información del tema mencionado, pero, en muchos casos, no ocurre lo mismo porque, en muchas ocasiones, los padres están demasiado ausentes o no disponen de tiempo para estar con sus hijos y enseñarles sobre este curso; en otras palabras, ya que no está incluido en la currículo, no hay nadie quien les enseñe (3).</p> <p>En resumen, se debe incluir el curso de educación sexual en los colegios, no solo por fines estudiantiles, sino para motivar, enseñar, informar y reflexionar sobre la sexualidad humana respecto a distintas relacionadas a este tema en la actualidad (4).</p>	<p>Redundancia La oración (1) y (2), tienen repetidas las siguientes palabras el curso de educación sexual sí está incluido, currículo escolar, sexualidad humana, estar incluido y currículos escolares. La redundancia a generado que la oración (2) no aporte información nueva ni relevante acerca del tema y ambas son tesis. A un nivel local genera pobreza léxica e informativa en el texto.</p> <p>En la oración (3), que es muy extensa se redunda en padres e hijos. Me parece con la finalidad de hacer énfasis; sin embargo, en la en la segunda cláusula es innecesario repetirlos, porque se sobreentiende que el autor se refiere a estas dos palabras. La repetición innecesaria general monotonía y una secuencia de oraciones no ricas en información acerca de la defensa de la tesis.</p> <p>Imprecisión léxica En la oración (2), la frase <i>diferentes campos de la sociedad</i> no se sabe a qué se refiere el autor del texto.</p>
	Coherencia global
	<p>Redundancia e imprecisión léxica En las oraciones (1), (2), (3) y (4) aparece el término la sexualidad humana que se vinculan con el término tema que aparece varias veces en la oración (3). En conclusión, al parecer, el redactor del texto ha repetido de manea exagera el término tema, porque es el tema que más debería tratar el curso de Educación Sexual es la sexualidad humana. No obstante, eso no es necesario, porque se sobreentiende que eso es lo que señala.</p> <p>Impropiedad léxica En la oración (4), se presenta error de sentido al mencionar distintas relacionadas. Esta es la última oración del texto y es la encargada de unificar o recapitular lo más importante que es la tesis con los argumentos, pero al estar presentes estas palabras genera duda tal vez se quiso decir “distintas relaciones” aun así genera oscuridad en la expresión.</p>

Texto 125

Edad: 18 años, género: femenino Carrera: Gestión Empresarial	Coherencia local o lineal
---	----------------------------------

<p>Hoy en día hablar sobre la educación sexual es mucho más normal que hace unos años atrás <i>[sic]</i> (1), eso se debe a que la tasa de natalidad en jóvenes a <i>[sic]</i> ido aumentando por el hecho de no estar informados sobre como <i>[sic]</i> deberían <i>[sic]</i> cuidarse (2). Fue muy alarmante en la sociedad ver a mujeres de 12 o 13 años de edad teniendo un bebé así <i>[sic]</i> que se empezó a fomentar la educación sexual en hospitales y eventos (3). También <i>[sic]</i> fue preocupante el porcentaje de personas que padecían <i>[sic]</i> de VIH. En una encuesta hecha en el Hospital Regional de Ucayali la mayoría <i>[sic]</i> de personas respondían que sus padres nunca les explicaron como deberían <i>[sic]</i> cuidarse y en sus escuelas no les brindaban este tipo de información porque según <i>[sic]</i> los profesores no era adecuado hablarles de estos temas a los alumnos (4). El tener una mente cerrada y creer que hablar sobre la educación sexual es un tabú no a <i>[sic]</i> ayudado a la nueva generación en ningún aspecto (5). Por ello creo que deberían abrir un curso sobre educación <i>[sic]</i> sexual en los colegios, para así poder evitar futuros problemas y enfermedades, solo de esta manera las personas podrían ser mas <i>[sic]</i> consecuentes y tomar mejores decisiones respecto a su cuerpo, su salud y su futuro (6).</p>	<p>Redundancia Se presentan dos pleonasmos en la oración (1). Hoy en día se emplea para hacer énfasis en que el tiempo es actual. Por ello, debería cambiarse por un solo término formal como «actualmente» o «en la actualidad». Y mucho más ambas palabras indican una cantidad en grado superlativo, por ello, es suficiente emplear la palabra el adverbio más de cantidad.</p> <p>Coloquialismo En la oración (5), Mente cerrada es una palabra compuesta coloquial que se debe interpretar con un significado connotativo o subjetivo persona que no es flexive a los cambios de pensamiento de la sociedad, dícese de persona conservadora y la mayoría <i>[sic]</i> de personas respondían que sus padres nunca les explicaron como deberían <i>[sic]</i> cuidarse y en sus escuelas no les brindaban este tipo de información.</p> <p>Imprecisión léxica En la oración (4), la palabra temas no indica a qué se refiere el autor del texto. Podría referirse a «preocupante el porcentaje de personas que padecían <i>[sic]</i> de VIH» o a esta parte de la oración «la mayoría <i>[sic]</i> de personas respondían que sus padres nunca les explicaron como deberían <i>[sic]</i> cuidarse y en sus escuelas no les brindaban este tipo de información».</p> <p>Impropiedad léxica La palabra teniendo un bebé no es adecuado su uso en la oración (5), porque debió emplearse el léxico activo alumbrar, que significa en el DEL «5. Tr. Parir o dar a luz a un hijo. U.t.c.intr.».</p>
--	---