

Una exploración a los aspectos mejorables sobre cohesión y citación en informes de campo de estudiantes universitarios de Letras
An exploration to improvable elements of cohesion and citation in field reports written by university Language and Literature students

Carolina Andrea Mirallas
Universidad Nacional de San Luis- CONICET, Argentina
caro0910@gmail.com

Ana Cristina Yuvero
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
anacyuvero@gmail.com

Original recibido: 29/09/2021
Dictamen enviado: 22/12/2021
Aceptado: 26/01/2022

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar recursos de cohesión y de citación mejorables en el discurso académico de estudiantes de segundo año de un Profesorado Universitario en Letras en Argentina, en informes de campo. Para ello, se recolectaron 7 textos en formato digital y se analizaron manualmente con asistencia de una herramienta de marcado. Se diseñó un sistema de codificación a partir de la observación de los aspectos mejorables de cohesión y citación en los textos, y se marcaron todas las instancias. Los resultados indican que los errores más frecuentes asociados a las relaciones cohesivas son los de referencia, sustitución, elipsis, conjunción, y repetición. Asimismo, el empleo de las citas da cuenta de algunas inconsistencias entre el género académico de los textos y el uso del lenguaje. Los hallazgos derivados de esta investigación pueden ser empleados para mejorar las prácticas discursivas de los estudiantes a partir del desarrollo de estrategias orientadas a subsanar las debilidades encontradas.

Palabras clave: análisis del discurso académico, escritura académica, profesorado en letras, textos producidos por estudiantes.

Abstract

The objective of this work is to explore resources of cohesion and citation that can be improved in the academic discourse of end-of-course field reports produced by second year students of a Language and Literature teaching training program in Argentina.

To achieve this aim, 7 reports were collected in digital format, and manually analyzed with the assistance of an annotation tool. A coding system was designed based on the observation of the improvable aspects of cohesion and citation in the texts, and all instances were marked. The results indicate that the most frequent errors associated with cohesive relationships are those of reference, substitution, ellipsis, conjunction, and repetition. Moreover, the use of citations accounts for some inconsistencies between the academic genre of the texts and the use of language. The findings derived from this research can be used to improve students' discursive practices from the development of strategies aimed at correcting the weaknesses found.

Keywords: *academic discourse analysis, academic writing, Language and Literature teaching training, student-produced texts.*

Introducción

La escritura académica entendida como práctica resulta una habilidad clave para el desempeño de los estudiantes, tanto en su formación en educación superior como en su inserción y desempeño profesional (Moyano, 2011). El paso por la universidad implica la apropiación y el reconocimiento de ciertas prácticas y de géneros discursivos que tienen el objetivo de construir espacios de conocimiento y difusión disciplinar (Venegas Velásquez, Núñez Herrera, Zamora Herrera y Santana Covarrubias, 2015). En este sentido, los estudiantes de grado se enfrentan con el desafío de producir una gran variedad de textos que apuntan a diferentes propósitos comunicativos, tales como guías de lectura, parciales domiciliarios y presenciales, monografías, trabajos de campo, y fichas etnográficas, para mencionar algunos. Es necesario, entonces, no solo proveer a los estudiantes de los recursos lingüísticos que son apropiados para el género discursivo en cuestión, sino también generar conciencia en torno al propósito social del texto y cómo funcionan los componentes retóricos que sirven a ese fin (Martin y Rose, 2008).

En los últimos años, numerosas investigaciones se han dedicado a describir y analizar los discursos académicos desde diversos ángulos y con objetivos precisos, como por ejemplo la búsqueda de léxico específico y su frecuencia en textos académicos (Biber, Conrad & Cortés, V. 2003, 2004), la riqueza léxica (Madrigal y Vargas, 2016), los tipos de conectores o marcadores en el discurso académico-científico (Eisner y Montemayor-Borsinger, 2014; Salas Valdebenito, 2015), las formas de posicionamiento (Bolívar, Beke y Shiro, 2010; Müller, 2007), la inclusión de voces en los textos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega, y Bañales, 2011; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005), entre otros. Si bien numerosos

estudios se han dedicado al análisis textual de ejemplares usualmente exitosos en la academia, esta investigación se centra en aquellos recursos cohesivos y de citación que tienen el potencial de ser mejorados en textos de estudiantes universitarios, en un afán de contribuir a la descripción de problemáticas que requieren acciones concretas para ser desarrolladas. Estas problemáticas vinculadas a la cohesión y a la citación emergen del análisis de diversos aspectos en un corpus auténtico de informes finales de trabajo de campo, requerido como evaluación final de la materia *Sociolingüística y etnografía de la comunicación*. Los textos en cuestión han sido producidos por estudiantes del segundo año del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Enmarcado en nociones de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday y Hasan, 1976; Halliday y Matthiessen, 2014) y de intertextualidad (Bakhtin, 1981), nuestro estudio explora las problemáticas que pueden ser mejoradas en torno a la cohesión y al uso de citas, pues se trata de los aspectos hallados con mayor frecuencia en el corpus.

Encuadre teórico

El género “informe de trabajo de campo”

En nuestro trabajo, y teniendo en cuenta los planteos de la LSF, los géneros discursivos son entendidos como sistemas que representan un proceso orientado a un objetivo social particular (Martin, 1997). Un manejo adecuado de los géneros discursivos permite a los sujetos de una comunidad desempeñarse exitosamente en su entorno social (Martin, 1997, p. 13). Más particularmente, si bien el informe de trabajo de campo no ha sido identificado en estos términos por la LSF, podemos encontrar el género “informes” (o *reports*) (Martin y Rose, 2008). En ellos, las prácticas discursivas semiotizan el mundo natural a partir de explicaciones sobre cómo funciona este. Los informes de campo pueden vincularse a tal grupo de géneros, ya que su objetivo general es explicar un segmento de la realidad, y dar cuenta de los factores que intervienen en un fenómeno (Martin y Rose, 2008, p. 148). Los estudiantes realizan una aproximación al campo de estudio, implementan una entrevista semiestructurada con sujetos que presentan determinados rasgos sociales, y confeccionan un informe que da cuenta de sus actividades y hallazgos.

Por otro lado, el trabajo que presentaron los estudiantes tiene como propósito social no solo exponer los hallazgos de una investigación de campo, sino también dar cuenta del manejo disciplinar y metodológico para promover o aprobar la asignatura de *Sociolingüística y etnografía de la comunicación*. Los constituyentes

que incluye el informe de trabajo de campo son la introducción, el marco teórico, la metodología, y el análisis de los hallazgos en términos de posibles explicaciones de los fenómenos lingüísticos identificados. Estos apartados son el resultado de una adaptación con fines pedagógicos y didácticos realizada por las docentes de la asignatura sobre la descripción retórico-discursiva desarrollada por Venegas Velásquez *et al.* (2015, p. 48). En dicha adaptación se identificó la estructura de la tesina de grado en varias disciplinas, entre ellas la lingüística.

Elementos textuales mejorables analizados en el corpus

Cohesión

La cohesión se refiere a las relaciones que existen en un texto entre los elementos gramaticales y referenciales y los significados semánticos (Halliday y Hasan, 1976). La cohesión, según establecen Halliday y Hassan (1976), da cuenta de las relaciones en el discurso, sin considerar necesaria una unidad estructural que supere a la de la oración, y se refiere al “rango de posibilidades que existen para vincular algo con lo que se dijo antes” (p. 10). Como estas relaciones se establecen a partir de los significados, los elementos bajo análisis son aquellos a los que el escritor recurre para crear un texto, independientemente de la categoría gramatical a la que pertenecen esos recursos. En este trabajo, tendremos en cuenta la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la repetición, dado que –como detallaremos en la sección de resultados– han sido los más frecuentes en los textos bajo estudio.

En primer lugar, la referencia (Halliday y Hasan, 1976, p. 31) es un tipo de relación en la que uno de los elementos tiene la propiedad de referirse a otro y que, en vez de poder ser interpretado por sí mismo, depende de algo más para su comprensión. La referencia puede ser anafórica (cuando el elemento referenciado precede al referente dentro del texto) o catafórica (cuando el elemento referenciado se recupera después del referente). A su vez, la referencia exofórica encuentra la identidad del elemento en cuestión fuera del texto.

En segundo lugar, la sustitución (Halliday y Hasan, 1976, p. 88) es el reemplazo de un ítem por otro. El sustituto tiene la misma categoría gramatical y cumple la misma función que el elemento sustituido, y los tipos de sustitución se clasifican teniendo en cuenta las funciones del sustituto: nominal, verbal o clausal.

En tercer lugar, la elipsis es la omisión de un elemento, o la sustitución por cero. Existe un elemento que no está “dicho” (Halliday y Hasan, 1976, p. 142), pero el hecho de que un elemento esté ausente en el discurso no implica que no se entienda. Al igual que la sustitución, la elipsis se clasifica en términos del elemento elidido: nominal, verbal o clausal.

En cuarto lugar, la conjunción tiene que ver con elementos que no son cohesivos por sí mismos, sino de manera indirecta en virtud de los significados que ellos vinculan (Halliday y Hasan, 1976, p. 226), y presupone la presencia de componentes semánticos en el discurso, usualmente en un orden determinado. Las conjunciones relacionan elementos en términos de sucesión temporal (precedentes, posteriores, inmediatos, simultáneos, repetitivos, durativos, terminales), adversativos (contrastivos, correctivos), de concesión, de adición (aditiva, negativa, alternativa, comparativa, apositiva), de causa-consecuencia (razón, resultado, propósito, condición), entre otros.

Finalmente, en relación con la cohesión léxica (Halliday y Hasan, 1976, p. 274), mencionaremos solamente la repetición de ítems idénticos dentro de un texto. Si bien este es un recurso válido en la cohesión, en el presente trabajo identificamos instancias de ítems léxicos como aspectos mejorables cuando la repetición surge como elemento que empobrece la redacción y resulta posible reemplazarlo por un sinónimo u otro recurso (sustitución o elipsis, por ejemplo).

Citación

Los textos no son entidades lineales, sino que se constituyen como combinaciones heterogéneas de textos y voces, ya que “todo texto es construido como un mosaico de citas; todo texto es la absorción y transformación de otro” (Kristeva, 1980, p. 66). Los procesos intertextuales son característicos de los géneros académicos, y sus usos se han establecido convencionalmente para dar cuenta de la referencia a otras voces en el discurso (Soto, 2009). Dada esta convencionalidad, es esperable que quienes participan en la actividad académica hagan uso de recursos que construyen posicionamientos autorales y que evidencian cuestiones como la experticia escrituraria sobre una temática en una comunidad disciplinar específica, la argumentación en el establecimiento de la propia investigación, la evaluación de los aportes de otros, y la intervención del respaldo de los expertos, por mencionar algunas (Swales, 1990).

El uso de citas, entre otros recursos de la intertextualidad, crea espacios discursivos en los que los participantes involucrados dialogan (Bakhtin, 1981). Más específicamente, y en relación con el objetivo de este trabajo, la escritura de un género discursivo como es el informe de campo implica el uso adecuado de citas, particularmente para reportar y referenciar el trabajo anterior realizado por otros (Hyland, 1999). Esta habilidad da cuenta de la apropiación de los saberes disciplinares-teóricos, así como también otorga el reconocimiento a aquellos que generaron conocimientos y deben ser recompensados (Swales, 1990; Swales y Feak, 2004).

Dado que quienes escribieron los trabajos analizados son estudiantes de segundo año de la carrera de Letras, que se encuentran en etapas iniciales de su formación, el acercamiento al uso mejorable de las citas se limitó a aquellos aspectos presentados explícitamente en la asignatura: a) el formato de las citas según su grado de integración (Swales, 1990) y b) la presencia (o ausencia) de cita de autoridad en el texto cuando los conocimientos expuestos en las producciones no son propios de los estudiantes, es decir, para la atribución de contenido proposicional a una fuente diferente (Hyland, 1999, p. 341). Otros usos vinculados a posicionamientos autorales propios de escritores avezados, tales como la argumentación, contrargumentación, ratificación, justificación y negociación de saberes (Hyland, 1999) no se contemplaron en este análisis. Los escritores de los textos pueden ser considerados noveles, con lo cual su conocimiento pragmático sobre usos más elaborados de las citas está en proceso de ser adquirido (Hugo, Leiva, Marchant, Gallegos y Toro, 2018; Mansourizadeh y Ahmad, 2011).

Marco metodológico y de análisis

Se recolectó un corpus constituido por todos los informes de trabajo de campo presentados por los estudiantes de segundo año de la carrera Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis, para el ciclo lectivo 2019, con un total de 7 textos y 21 547 palabras. Si bien el corpus es pequeño, está compuesto por textos auténticos producidos por alumnos en etapa de formación del profesorado, y responde cualitativamente a los objetivos planteados en este trabajo. Asimismo, el volumen resulta apropiado para el análisis manual que se pretende realizar de las instancias mejorables de cohesión y citación.

Los textos recolectados respondieron a la consigna presentada por la cátedra de *Sociolingüística y etnografía de la comunicación* que proponía la redacción de un informe de campo. Este informe tenía como objetivos que los estudiantes a) aplicaran los conocimientos teóricos trabajados en la materia (variación, variable social, variable lingüística, variable sociolingüística, comunidad de habla, acto de habla, evento de habla: componentes y relaciones) a un corpus real de datos; b) hicieran uso de la metodología propia de la sociolingüística; y c) incrementaran el pensamiento crítico respecto de los usos lingüísticos de la comunidad.

El informe de campo debía contener un título, un *abstract*, palabras clave, identificación del problema, marco teórico a emplear para el análisis de entrevistas, objetivos, metodología, resultados y conclusión. Debían explicitarse además elementos tales como los criterios de selección de informantes a quienes se les

realizó una entrevista semiestructurada, la identificación de una variable lingüística a analizar y la formulación de una posible explicación del uso de las distintas variantes por parte de los entrevistados. Ese uso lingüístico podía explicarse en relación con un factor social (edad, género, nivel de instrucción, profesión, etc.). El corpus se conformó de la siguiente manera (Tabla 1):

TABLA 1. NÚMERO DE PALABRAS DE LOS TEXTOS EN EL CORPUS. ELABORACIÓN PROPIA.

INFORME	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Palabras	2352	4593	3860	4285	3138	2883	2788	21547

Estos trabajos fueron incorporados en formato digital a la herramienta de análisis de corpus de la Universidad Autónoma de Madrid, (UAM) CorpusTool (O'Donnell, 2008). Este software permite la anotación de segmentos de textos (a nivel lexical, fraseológico, oracional) o de textos completos. Asimismo, hace posible analizar un corpus incorporando múltiples niveles que pueden ser diseñados y combinados de acuerdo con los intereses del analista. Se llevó a cabo un primer marcado del corpus en el que se anotaron todos aquellos elementos que podían ser mejorados, entre los que se detectaron cuestiones lexicales y gramaticales (uso inadecuado de términos léxicos, uso de fragmentos y problemas de concordancia), discursivas y textuales (cohesión, coherencia, organización de información y puntuación), de registro e intertextualidad. Dado que los elementos más numerosos en este primer acercamiento fueron los de cohesión y citación, este trabajo se limita a detallar estos dos. Se diseñó un sistema de análisis de aspectos textuales e intertextuales, como se muestra en la Figura 1:

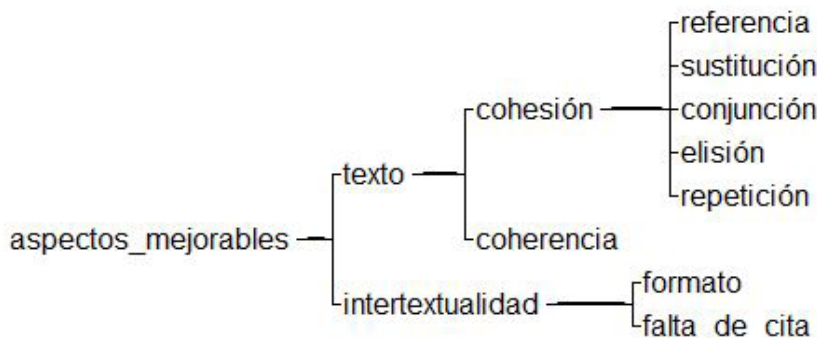


Figura 1. Sistema de análisis para aspectos textuales e intertextuales mejorables en los informes de campo (elaboración propia, con asistencia de UAM CorpusTool).

Las categorías hacia la izquierda son más abarcadoras y generales, mientras que las de la derecha son más específicas. Posteriormente, los textos fueron analizados de manera manual en la herramienta UAM CorpusTool. Las autoras marcaron los textos de manera individual y posteriormente realizaron una instancia de cotejo de marcado. Se discutieron uno por uno los casos en que se presentaron discordancias para llegar a un acuerdo. El análisis lingüístico fue cualitativo, y luego el software realizó un cálculo cuantitativo de la densidad de aspectos mejorables (DAM en adelante), según cantidad de instancias encontradas y la normalización por mil. Este resulta del número de instancias valorativas por mil dividido el número de palabras en el corpus (Shiro, 2003).

Resultados y discusión

Se analizaron 21 547 palabras. Los resultados indican que los problemas más frecuentes en el discurso de los informes de campo de los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras son los de cohesión (69 %) distribuidos entre referencia (29 %), conexión (21 %), repetición (15 %) y elipsis (4 %) (Figura 2). En segundo lugar, encontramos los de citación (31 %), que presentan dificultades tanto de formato (16 %) como en su uso (15 %).

A continuación, la Tabla 2 presenta la cantidad de instancias y normalización de los aspectos identificados.

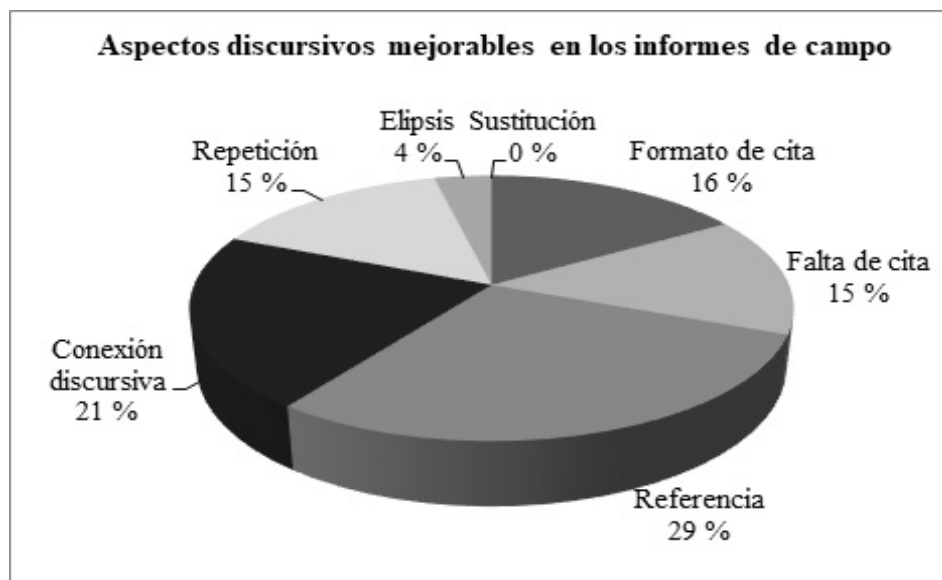


Figura 2. Aspectos discursivos mejorables en los informes de campo. Elaboración propia.

TABLA 2. INSTANCIAS Y DAM EN LOS INFORMES DE CAMPO. ELABORACIÓN PROPIA.

ASPECTOS DISCURSIVOS		INST	DAM
Cohesión	Referencia	48	1,93
	Conjunción	35	1,41
	Repetición	25	1,01
	Elipsis	6	0,24
	Sustitución	0	0,00
	Total	114	4,58
Citación	Formato	27	1,09
	Falta de cita	24	0,96
	Total	51	2,05
Total		165	6,63

A continuación, presentamos ejemplos de los aspectos mejorables identificados, sus posibles explicaciones y las acciones que se tomarían para subsanarlos.

Cohesión

Referencia

Los problemas hallados en relación con la referencia tienen una frecuencia de casi dos instancias por cada mil palabras (1,93). En el caso del ejemplo (1), el elemento referenciado no se encuentra en el contexto discursivo de la sección en la que aparece:¹

- (1) Esta investigación se centró en el análisis de dos entrevistas semiestructuradas, conformadas por cinco preguntas, con una duración aproximada de diez minutos. **Dichos** informantes se caracterizan por tener diferente nivel de instrucción. El sujeto A posee un nivel primario en educación básica y el sujeto B posee título universitario. [Informe03]

Esta sección no incluye la mención previa del referente de “dichos”. Teniendo en cuenta el informe como una totalidad, y el hecho de que los estudiantes anticiparon en la introducción del trabajo que se han realizado entrevistas a dos informantes, quien corrige el trabajo comprende a qué se refiere el adjetivo en cuestión. Sin embargo, la distancia que existe entre “dichos” y “los entrevistados” es muy grande, y determinar a qué refiere genera un gran esfuerzo cognitivo para el lector. Su presencia en el contexto textual inmedia-

¹ Los elementos lingüísticos bajo análisis han sido marcados en negritas en los ejemplos para facilitar su identificación.

to contribuiría a una mayor fluidez en la lectura del trabajo. Asimismo, una posibilidad que elimina recuperar el referente es mencionar a los informantes con el artículo definido “los”.

A su vez, en el caso de “el mismo” en el ejemplo (2), nos encontramos con una doble problemática en términos de uso normativo del lenguaje y de referencia.

- (2) Posteriormente, se procedió a desgrabar cada una de las entrevistas utilizando las normas de transcripción propuestas por las profesoras de la cátedra para su posterior análisis (Ver Anexo). **El mismo** se enmarca en la evaluación cualitativa de los datos, lo cual consiste en la observación de los participantes tanto en el habla como en los gestos, lo quinésico y lo proxémico. [Informe05]

Por un lado, el empleo de formas como “el mismo” o “la misma” (y sus plurales) con valor pronominal anafórico es agramatical (García Negroni, 2011, p. 415). Este uso debe reemplazarse por un pronombre personal, un determinante posesivo, o por nada. Por otro lado, la presencia del referente no se encuentra en las secciones previas del texto, y resulta de difícil recuperación. En el ejemplo (3), se propone la inclusión del sujeto “el trabajo” como una opción recomendada, y se subsanan los dos problemas encontrados.

- (3) Posteriormente, se procedió a desgrabar cada una de las entrevistas utilizando las normas de transcripción propuestas por las profesoras de la cátedra para su posterior análisis (Ver Anexo). **El trabajo** se enmarca en la evaluación cualitativa de los datos, lo cual consiste en la observación de los participantes tanto en el habla como en los gestos, lo quinésico y lo proxémico. [Informe05]

Cohesión léxica

En lo que respecta a la cohesión léxica, el problema principal corresponde a repeticiones idénticas de términos. En el ejemplo (4), el uso idéntico de la palabra “factores” es redundante dada la cercanía textual de los términos.

- (4) Además debemos tener en cuenta **factores** individuales que tienen repercusión en la organización social general. **Factores** como la edad, raza, sexo y nivel institucional. Y por supuesto la situación inmediata que rodea una interacción. [Informe01]

Una posibilidad de mejorar el texto puede ser a partir del nexos “como”, que permitiría reponer el referente sin necesidad de repetición. Otra opción surge a partir del uso de otros recursos como la sinonimia, los hiperónimos o hipónimos, la generalización o la elipsis. Esto proveería de mayor riqueza al discurso.

Similar al caso del ejemplo anterior, el ejemplo (5) muestra la repetición de infinitivo “ampliar”, que resulta innecesaria.

- (5) Las problemáticas a identificar son: ¿El acceso a un nivel superior de escolarización les permite a los hablantes **ampliar** los recursos comunicativos y **ampliar** el repertorio léxico? [Informe01]

La forma de subsanar este problema es omitir el segundo infinitivo, ya que el nexos copulativo “y” une dos estructuras nominales que son complementos de un mismo verbo (“ampliar”).

En el caso del ejemplo (6), la repetición de “acontecimientos del hablar” con el mismo valor referencial en los tres casos empobrece la redacción porque los autores no contemplan la proximidad entre las frases.

- (6) Tanto Hymes (1974) como Gumperz (1972) afirman que la etnografía de la comunicación se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente. Su interés se centra en el estudio de **los acontecimientos del hablar** y de las funciones que cumplen. La etnografía tiene como objetivo crear un método válido para la descripción y análisis de **los acontecimientos del hablar** en las comunidades de habla y descubrir los recursos comunicativos de la comunidad y distribución de tales recursos entre los hablantes y los llamados **acontecimientos del hablar**. [Informe03]

Este segmento puede mejorarse a partir de la mención de “los acontecimientos del habla” cuando aparece por primera vez y la posterior referencia a este concepto a partir del adjetivo posesivo “su”, según se observa en la paráfrasis de 7):

- (7) Tanto Hymes (1974) como Gumperz (1972) afirman que la etnografía de la comunicación se basa en la idea de que la estructura lingüística y los factores de la estructura social se determinan mutuamente. El interés de esta disciplina se centra en el estudio de **los acontecimientos del hablar**, de las funciones que cumplen, de la creación de un método válido para **su** descripción en las

comunidades de habla, en el descubrimiento de los recursos comunicativos de la comunidad y en **su** distribución entre los hablantes.

En cuanto a la repetición léxica, los problemas aluden al uso de la reiteración de ítems idénticos. Este tipo de vinculación semántica podría alternarse con recursos de sinonimia, hiperónimos o hipónimos, generalizaciones, elipsis o sustitución. Su empleo implica una reelaboración del texto (Rodríguez Hernández y García Valero, 2012) que requiere observación consciente y detallada del lenguaje, una vez escrito un primer borrador del trabajo. Asimismo, resulta conveniente estimular hábitos de lectura de textos académicos que exhiban un registro similar al del texto que los estudiantes pretendan producir (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012). Esto –además de contribuir a la formación disciplinar– ofrecerá posibilidades léxicas que enriquecerán el repertorio de los estudiantes.

Conjunción

En relación con la conjunción, el problema principal que se ha detectado es su uso para relacionar dos términos cuya vinculación lógico-semántica no se corresponde con la establecida por el conector empleado. En el caso de “es decir” en el ejemplo (8), podemos observar que no ha sido empleado para explicar el término anterior (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, párr. 63.4.2.3), sino que se plantea información nueva en el término que le sigue.

- (8) En este último aspecto se tuvieron [en cuenta] la variable social, nivel educativo en relación a la variación de la variable fonético-fonológica, **es decir** uso de [R] fricativa asibilada (regional), y pérdida de /s/ final de palabra que condujeron a través de comparaciones sistemáticas a conclusiones específicas. [Informe07]

La información presentada por “es decir” no ha sido especificada en el primer término y no constituye una paráfrasis de lo anterior. Su uso es de aclarador o parentético, y no de presentador de una parte del discurso como explicación de todo o parte de lo dicho anteriormente (reformulador). Por otra parte, las estudiantes utilizaron el conector solo como reformulador de la última parte del primer término discursivo (“en relación a la variación de la variable fonético-fonológica”). Sin embargo, el uso de “es decir” debería contemplar todo el término discursivo previo al uso del conector. En efecto, “es decir” debería reformular la relación entre la “variable social” y la “variable fonético-fonológica” y no solo explicar esta última.

En el caso del ejemplo (9), a partir del uso de “de igual manera”, las alumnas intentan señalar una semejanza en el accionar metodológico, en particular, en el criterio de selección de los sujetos a entrevistar.

- (9) En cuanto a los informantes se trata de dos sujetos masculinos, de 43 y 47 respectivamente, familiares de dos de las integrantes del grupo de investigación, elegidos por su nivel de instrucción, puesto que el primero (denominado posteriormente como docente) posee un título universitario en profesorado de Historia y se encuentra trabajando en escuelas secundarias y en la Universidad Católica de Cuyo desempeñándose en las cátedras de sociología y teología, mientras que el segundo (denominado como empleado de comercio) no pudo concretar sus estudios, teniendo sólo la educación primaria y dedicándose como albañil tiempo parcial y como empleado de comercio. **De igual manera**, en la elección de los mismos se tuvo en cuenta el lugar de procedencia de cada uno, debido a que el primero es oriundo de San Luis y el segundo, de San Juan. [Informe05]

Sin embargo, en el *Diccionario de Partículas Discursivas* (de ahora en más, DPD) (Briz *et al.*, 2008), se define “de igual manera” “presenta el miembro del discurso en el que aparece como un aspecto o argumento que se añade a otro anterior y que se presenta con la misma importancia o validez en la argumentación” (s. p.). En el ejemplo anterior, los elementos discursivos que se ponen en relación a través del conector no son presentados con el mismo criterio de semejanza, ya que el primer miembro del discurso menciona y describe características de los informantes (“en cuanto a los informantes se trata de dos sujetos masculinos...”) mientras que el segundo, que es introducido con el conector, destaca un rasgo determinante en la elección de los informantes (“en la elección de los mismos se tuvo en cuenta el lugar de procedencia...”). Este uso podría ser mejorado a partir de la reformulación del fragmento para iniciarlo con la mención de todos los criterios de selección o elección de los informantes. Otra opción sería utilizar un conector que permita vincular ambas partes discursivas pero que no contenga la semántica de semejanza como por ejemplo “por un lado... por el otro”.

Por último, mencionaremos el caso de “por lo tanto” que según la definición del DPD “presenta al miembro del discurso que introduce como una consecuencia fruto de un razonamiento derivado del miembro discursivo anterior” (Briz *et al.*, 2008, s. p.). En el ejemplo (10) observamos, sin embargo, que el segundo término no es consecuencia del primero:

- (10) El trabajo tomará en cuenta a los dos sujetos que viven en un mismo barrio ubicado en la zona norte [...]. La selección se realizó luego de haber efectuado un seguimiento de los sujetos anónimos para que confirmaran o descartaran la inseguridad en la zona de acuerdo a las experiencias vividas personalmente. **Por lo tanto**, la temática de nuestro corpus giró en torno a la inseguridad, la delincuencia, los robos y la venta de drogas. [Infome03]

En el primer fragmento discursivo, las alumnas mencionan que la selección de los informantes se realizó luego de haber hablado con ellos para que confirmaran o descartaran la inseguridad en sus barrios. Sin embargo, no mencionan si efectivamente los sujetos confirmaron la sensación de inseguridad. De esta manera, el fragmento discursivo anterior al uso del conector no representa la causa por la que las alumnas eligieron el tema de la entrevista.

De manera breve, el problema principal que se identifica en el caso del uso de los conectores es que se emplean para establecer relaciones lógico-semánticas entre los términos que son diferentes a las establecidas por los elementos en cuestión. Para un uso adecuado de estos recursos, es necesario que los estudiantes no solo entiendan el significado de los conectores, sino que además se hayan apropiado del contenido disciplinar (Castelló, 2009) para establecer correctamente esas relaciones lógico-semánticas.

Citación

En el caso de las citas, el análisis arroja una DAM de 1,09 por cuestiones de formato y 0,96 por falta de cita. Estos resultados, que rondan la proporción de 1 problema por cada 1 000 palabras, parecen surgir por desconocimiento de las prácticas de escritura académica por parte de los estudiantes.

Formato

Si tenemos en cuenta el formato de la cita, en el ejemplo (11) podemos observar que los autores del trabajo tenían claridad acerca de la necesidad de presentar la fuente de la información provista, lo que se evidencia en la mención de “según Moreno Fernández, F”.

- (11) **Según Moreno Fernández, F**, los Factores que se tiene en cuenta en un estudio sociolingüístico responde a los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad: Factores individuales que tienen repercusión en la organización social general, Edad, Raza, Sexo, Nivel

de instrucción, aspectos históricos y étnico-culturales, la situación inmediata que rodea una interacción. [Informe 1]

Sin embargo, la cita ha sido empleada de manera inapropiada. No se ha incluido el año de publicación de la obra, ni tampoco se ha empleado la forma correcta de mencionar el autor ya que se incluye su apellido, una coma, y luego la inicial de su nombre. Esto da cuenta de una falta de práctica en los usos de cita en discursos académicos. En la misma línea, el ejemplo (12) exhibe una cita integral que erróneamente se ha usado como no integral.

- (12) Los componentes del evento comunicativo exhibidos por **(Hymes: 1964, 1972)** se presentan a través del S.P.E.A.K.I.N.G. [Informe 3]

Claramente, los escritores de este trabajo eran conscientes de la necesidad de una cita. El problema radica en que el autor citado debería ser parte de la oración como complemento agente, pero ha quedado incluido entre paréntesis. En este caso se observa una falta vinculada con la sintaxis.

Falta de cita

Encontramos además problemas por falta de cita. En general, los estudiantes han citado a los autores que sirven de referencia teórica en algún momento de sus informes de campo. A pesar de ello, omiten hacerlo cuando resulta pragmáticamente necesario, por ejemplo, cuando refieren conceptos o definiciones que evidentemente no resultan de un aporte original de los estudiantes. Tal es el caso del ejemplo (13):

- (13) La comunidad de habla está constituida por un conjunto de hablantes que comparten al menos una lengua. Al mismo tiempo, los usuarios comparten una serie de normas y valores de naturaleza sociolingüística: unas mismas actitudes frente a la lengua que utilizan, unas mismas reglas de uso y un mismo criterio para efectuar una valoración social de los hechos lingüísticos y de determinados patrones sociolingüísticos **[falta cita]**. Consideramos pertinente esta definición puesto que los sujetos entrevistados para la realización de nuestra investigación pertenecen a una misma comunidad de habla. [Informe 4]

Los escritores plantean una serie de conceptos teóricos necesarios para fundamentar su investigación, lo cual resulta disciplinalmente apropiado, pero

omiten la cita que es requerida para una adecuación al registro, y para dar cuenta de los aportes ajenos. El ejemplo (14) exhibe una situación similar a la anterior, ya que los estudiantes refieren conceptos teóricos, pero no hacen uso de la cita.

- (14) La variación fonético-fonológica estudia la variación en la alternancia de fonemas en el mismo elemento lingüístico [**falta cita**]. Posee características que favorecen su estudio, presenta menos problemas teóricos a la hora de ser estudiada ejemplificada e interpretada. Las variantes de un fonema no imponen un cambio en el significado. Esta variación es usualmente determinada por factores sociales, estilísticos y extralingüísticos.

Resulta evidente que los conceptos planteados sobre la “variación fonético-fonológica” no representan un desarrollo teórico de los escritores, por lo cual es esencial el uso de citas que den cuenta de las voces de otros. A pesar de ello, nos encontramos frente a la ausencia de una cita. Esto podría ser interpretado como una falta de distinción de lo que corresponde a los aportes provistos por la voz propia y la voz ajena (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012), y un evidente desconocimiento de las consecuencias que pueden generar estas prácticas de plagio y/o uso incorrecto de fuentes (Li y Pearson Casanave, 2012).

A modo de síntesis, podemos establecer que se observan problemas de forma y de uso casi en la misma proporción para la citación. Ambos pueden explicarse en términos de desconocimiento en las prácticas escriturarias académicas de los recursos de intertextualidad, en general, y del uso y forma que adoptan las citas, en particular. Los problemas hallados parecen estar vinculados con la identificación de los textos y contextos que reclaman el reconocimiento de otros, así como con el poco discernimiento entre las voces que realizan los aportes al texto producido. Consideramos que la forma de remediar este problema es realizar prácticas conjuntas de lectura (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012), observación detenida de la forma y el uso de las citas en la disciplina (Mansourizadeh y Ahmad, 2011) que involucre de forma explícita cuándo y cómo se debe citar, no solo por cuestiones sociales de recompensas (Hyland, 1999) para quienes han realizado aportes disciplinares, sino para evitar situaciones en las que se realiza plagio (intencionado o no) (Li y Pearson Casanave, 2012). A su vez, y luego de una presentación guiada por docentes que introduzca a los estudiantes detalladamente en

los usos académicos y científicos de la cita (Swales y Feak, 2004), resulta recomendable una planificación del proceso escriturario (Castelló, 2009), que parta de la lectura de fuentes académicas, y continúe con la selección del material (Vanegas *et al.* 2015) para una escritura y re-escritura de aquellos textos que exhiben aspectos mejorables, y así generar no solo conciencia textual, sino intertextual y de género.

Conclusiones

Como hemos podido observar, los errores más frecuentes en las producciones de los estudiantes del segundo año del Profesorado Universitario en Letras resultaron ser los asociados a la cohesión. Dentro de las relaciones cohesivas, los problemas de referencia se vinculan, en la mayoría de los casos, con la ausencia del elemento referencial o su mención en párrafos muy distantes. En relación con la cohesión léxica, el problema principal está constituido por la repetición idéntica de términos. Estas dificultades no impidieron una comprensión de los informes de campo por parte de las evaluadoras.

Por su parte, los problemas de citación observados comprenden cuestiones de formato, que pueden ser fácilmente remediadas con instrucción práctica con base en las guías normativas usadas en la disciplina. Asimismo, el empleo de la cita para reconocer los aportes ajenos representa un uso esencial en el discurso académico, por lo que la ausencia de citas observadas en los informes da cuenta de la dificultad de los estudiantes para completar una reflexión acabada de los componentes teóricos del informe de trabajo de campo, lo que sugiere una apropiación parcial de su objeto de estudio (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012; Soto, 2009).

Los elementos analizados en este trabajo pueden ser mejorados sin modificaciones que afecten en grandes proporciones a los textos. De hecho, la posibilidad de observar los problemas detectados resulta completamente posible para estudiantes de un segundo año del Profesorado Universitario en Letras, dada su formación sobre el lenguaje, especialmente si cuentan con el acompañamiento docente. Es necesario guiar a los estudiantes a partir de interrogantes como los siguientes: “¿es cohesivo el fragmento señalado?”, “¿qué elementos cohesivos podemos distinguir en este fragmento?”, “¿cuál es el referente de ‘x’?”, “¿hay variedad léxica?”, “¿resulta semánticamente lógica la forma en que se relacionan estas ideas?”, “¿hace falta citar?”, “¿a quién pertenece la voz incluida en mi texto?” De esta manera, estaremos proporcionando un espacio de revisión planificada que contemple estos ajustes (Rodríguez Hernández y García Valero, 2012).

Los elementos estudiados en este trabajo comprenden aspectos textuales exclusivamente, por lo que consideramos que un estudio que aborde la vinculación entre los problemas discursivos mejorables identificados y los contenidos disciplinares resultaría de gran utilidad. Esto puede arrojar luz en torno a determinadas prácticas pedagógicas orientadas a mejorar las relaciones entre contenido-forma, disciplina-escritura y escritura-contexto académico.

Asimismo, dado que el corpus es pequeño, con 7 informes de campo, las generalizaciones que se pueden hacer acerca de las problemáticas textuales del alumnado son limitadas. Sin embargo, el valor de este corpus reside en su autenticidad, especificidad y potencial pedagógico. Las contribuciones de esta investigación permiten diversificar las tareas y comenzar a entrenar habilidades de relectura y reflexión en torno a la escritura académica. En efecto, se pueden plantear actividades que estimulen la conciencia sobre el uso de recursos cohesivos, de conjunciones y de citas. También resulta posible pensar en pautas sobre procesos de escritura –tales como la escritura y revisión colaborativa (Castelló, 2009), la reescritura y reelaboración– que puedan implementarse en la actividad escrituraria de los estudiantes para crear un espacio de revisión que genere conciencia sobre elementos mejorables en sus textos.

Finalmente, conocer los aspectos más problemáticos de los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras en relación con la escritura académica constituye una información valiosa para generar herramientas que faciliten la inserción y el desempeño en la universidad. Como consecuencia de lo planteado, creemos necesario crear espacios de interacción con los discursos de la disciplina (Aguilar González y Fregoso Peralta, 2012) durante todo el ciclo formativo, y no relegarlos exclusivamente a los primeros años de las carreras, o a una asignatura en particular. Estos espacios tienen el potencial de generar reflexión sobre la escritura y el lenguaje, de crear conciencia (Castelló, 2009) en torno a las formas de presentación y producción del conocimiento en la disciplina y, sobre todo, de lograr una inserción exitosa en la comunidad académico-profesional.

Referencias

- Aguilar González, L. E. y Fregoso Peralta, G. (2012). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”. *Investigación temática*, 18(57), pp. 413-435.
- Bakhtin, M. M. [1935], (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

- Biber, D., Conrad, S., & Cortés, V. (2003). "Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy". In A. Wilson, P. Rayson & T. McEnery (Eds.), *Corpus Linguistics by the Lune* (pp. 71-93). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). "If you look at...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks". *Applied Linguistics*, 25(3), pp. 371-405. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.371>.
- Bolívar, A., Beke, R., y Shiro, M. (2010). "Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructura, voces y perspectivas discursivas". En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 95-125. Santiago: Ariel.
- Briz, A., Portolés, J., y Pons, S. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Recuperado de <http://www.dpde.es>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., y Bañales, G. (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis". *Revista Signos*, 44(76), pp. 105-117. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Revista Textos*, 14(50), pp. 21-29.
- Eisner, L., y Montemayor-Borsinger, A. (2014). "Perspectivas pragmáticas y funcionales sobre conectores espaciales con valor contraargumentativo: lejos de en discursos académicos". En M. M. García Negroni (Ed.), *Marcadores del discurso. Perspectivas y contrastes* (pp. 351-363). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso polémico en humanidades". En T. Rösing & C. Schons (Eds.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPE.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hugo Rojas, E., Leiva Salum, N., Marchant Moreno, M., Gallegos Pérez, C. y Toro Trengove, P. (2018). "Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial". *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 41, pp. 29-56. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>

- Hyland, K. (1999). "Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge". *Applied Linguistics*, 20(3), pp. 341-367. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Language and Art*. New York: Columbia University Press.
- Li, Y., Pearson Casanave, C. (2012). "Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism?". *Journal of Second Language Writing*, 21(2), pp. 165-180. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Madrigal, M., y Vargas, E. (2016). "Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios". *Káñina*, 40(1), pp. 139-147. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Mansourizadeh, K. y Ahmad, U. K. (2011). "Citation practices among non-native expert and novice scientific writers". *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), pp. 152-161. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- Martin, J. (1997). "Analysing genre: functional parameters". In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 3-39). London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque, y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Moyano, E. (2011, 19 de febrero). "Academic literacy across the university curriculum: critical aspects of an institutional program" [Presentación en congreso]. Writing Research Across Borders II Conference, George Mason University, Washington D.C./Northern Virginia.
- Müller, G. (2007). "Metadiscurso y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(64), pp. 357-387. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>
- O'Donnell, M. (2008). "The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration". In C. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez, M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, S. Salaberri Ramiro, M. S. Cruz Martínez, N. A. Perdu Honeyman yB. Cantizano Márquez (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (pp. 1433-1447). Almería: Universidad de Almería.

- Rodríguez Hernández, B. A. y García Valero, L. B. (2015). “Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo”. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 249-265.
- Salas Valdebenito, M. (2015). “Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), pp. 95-120. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100005>
- Shiro, M. (2003). “Genre and evaluation in narrative development”. *Journal of Child Language*, 30(1), pp. 165-195. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Soto, G. (2009). “Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio”. *Literatura y Lingüística*, 20, pp. 141-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Swales, J., & Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Venegas Velásquez, R., Núñez Herrera, M. T., Zamora Herrera, S. E. y Santana Covarrubias, A. C. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.