



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Habilidades lingüísticas y comunicación escrita en
alumnos del primer ciclo de una universidad
particular, 2019**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica

AUTOR

Liz Karen GOMERO RODRIGUEZ

ASESOR

Dr. Juan Carlos CABREJOS RAMOS

Lima, Perú

2023



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

Gomero, L. (2023). *Habilidades lingüísticas y comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Liz Karen Gomero Rodriguez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07630182
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-0667-7800
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Cabrejos Ramos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07972846
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-9659-3012
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08742823
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Hernando Diaz Andia
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045204
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Miguel Gerardo Inga Arias
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07302193
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Hugo Enrique Asian Canchis

Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09048993
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.7. Problemática universitaria
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Santiago de Surco Latitud: -12.084114 Longitud: -76.9741492
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2018 - 2019
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 002-DUPG-FE-2023-TR

En la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de enero de 2023, siendo las 09:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECIOCHO (18)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica** a la Bach. **GOMERO RODRIGUEZ, LIZ KAREN**.

En señal de conformidad, siendo las 10:12 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. Jorge Leoncio Rivera Muñoz
Presidente

Dr. Juan Carlos Cabrejos Ramos
Asesor

Dr. Hernando Díaz Andía
Jurado Informante

Dr. Miguel Gerardo Inga Arias
Jurado Informante

Dr. Hugo Enrique Asian Canchis
Jurado Examinador



INFORME DE EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD

Nro. Informe Virtual N°142/DUPG-FE-2022 TRABAJO REMOTO

Autoridad académica	Dr. Edgar Froilán Damián Núñez Director
Título de la tesis evaluada	HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019
Grado para obtener	Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica
Autor de la tesis	GOMERO RODRIGUEZ, LIZ KAREN
Fecha de recepción de la tesis	25-11-2022
Fecha de aplicación del programa informático de similitudes	12-12-2022
Software utilizado	Turnitin
Configuración del programa detector de similitudes	✓ Excluye coincidencias menores a 40 palabras ✓ Excluye citas ✓ Excluye bibliografía
Porcentaje de similitud	9 % (Nueve por ciento índices de similitud)
Fuentes originales de las similitudes encontradas	✓ igobernanza.org ✓ Submitted to Universidad Alas Peruanas ✓ www.researchgate.net ✓ cybertesis.unmsm.edu.pe ✓ repositorio.ucv.edu.pe ✓ Submitted to Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Observaciones	La presente tesis evaluada contiene 113 páginas.
Calificación de originalidad	Documento cumple con los criterios de originalidad.
Fecha del informe	12-12-2022



Firmado digitalmente por DAMIAN NUNEZ Edgar Froilan FAU
20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 12.12.2022 13:53:42 -05:00

Dr. Edgar Froilán Damián Núñez
Director

Dedicatoria

A Dios, por su amor y bendición infinitos, y a ti papito Cirilo que desde el cielo sigues celebrando con orgullo los logros de tu Licita.

Agradecimiento

Esta investigación se ha realizado gracias al soporte de distintas personas, quienes, directa o indirectamente, colaboraron en el proceso y me motivaron para que esta meta se cristalice. En ese sentido, agradezco a Dios por su bendición, y a Cirilo Gomero y Martha Rodríguez, mis padres, por la dedicación y amor que me brindan. Asimismo, doy gracias a mi asesor Juan Carlos Cabrejos Ramos y a mi profesora Tamara Pando Ezcurra, quienes me apoyaron con sus recomendaciones para mejorar este trabajo. También, agradezco a Fabiola García, mi amiga entrañable, por su amistad y constante motivación para lograr juntas esta meta académica; y a Jexy Reyna, mi compañero de vida, por su infinita paciencia y su buena disposición para compartir conmigo sus conocimientos de investigación.

Índice general

VEREDICTO DE LA TESIS POR LOS MIEMBROS DEL JURADO EXAMINADOR	ii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Índice general.....	vi
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	3
1.1. Situación problemática	3
1.2. Formulación del problema	5
<i>1.2.1. Problema general</i>	5
<i>1.2.2. Problemas específicos</i>	5
1.3. Justificación teórica	5
1.4. Justificación práctica.....	6
1.5. Objetivos.....	7
<i>1.5.1. Objetivo general</i>	7
<i>1.5.2. Objetivos específicos</i>	7
1.6. Hipótesis.....	7
<i>1.6.1. Hipótesis general</i>	7
<i>1.6.2. Hipótesis específicas</i>	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación.....	9
2.2. Antecedentes de la investigación	11
<i>2.2.1 Antecedentes Internacionales</i>	11
2.3. Bases teóricas	18

	vii
2.3.1. Habilidades lingüísticas	18
2.3.2. Comunicación escrita	31
2.4. Glosario	43
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	46
3.1. Operacionalización de la variable	46
3.2. Tipo y diseño de investigación	47
3.3. Población y muestra de estudio	48
3.4. Instrumento de recolección de datos	50
3.4.1. <i>Técnica</i>	50
3.4.2. <i>Instrumento</i>	50
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	54
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	54
4.2. Prueba de hipótesis	62
4.2.1 Hipótesis general	63
4.2.2 Hipótesis específicas	64
4.3. Presentación y discusión de resultados	66
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	73
REFERENCIAS	75
ANEXOS	83

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable habilidades lingüísticas.....	46
Tabla 2. Operacionalización de la variable comunicación escrita.....	47
Tabla 3. Validación del cuestionario sobre habilidades lingüísticas.....	51
Tabla 4. Confiabilidad del instrumento sobre habilidades lingüísticas.....	52
Tabla 5. Validación del cuestionario sobre comunicación escrita.....	53
Tabla 6. Confiabilidad del instrumento sobre comunicación escrita.....	53
Tabla 7. Frecuencia y porcentajes de la variable habilidades lingüísticas. .	54
Tabla 8. Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística semántica.....	55
Tabla 9. Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística sintáctica.....	56
Tabla 10. Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística ortográfica.....	57
Tabla 11. Frecuencia y porcentajes de la variable comunicación escrita.....	58
Tabla 12. Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción académica.....	59
Tabla 13. Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción literaria.....	60
Tabla 14. Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción administrativa.....	61
Tabla 15. Correlación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita.....	63
Tabla 16. Correlación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación.....	64
Tabla 17. Correlación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita.....	65
Tabla 18. Correlación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita.....	66

Lista de figuras

Figura 1. Diseño correlacional.....	48
Figura 2. Porcentajes de los niveles de la variable habilidades lingüísticas.	55
Figura 3. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística semántica.....	56
Figura 4. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística sintáctica.....	57
Figura 5. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística ortográfica.....	58
Figura 6. Porcentajes de los niveles de la variable comunicación escrita...	59
Figura 7. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción académica.	60
Figura 8. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción literaria. ...	61
Figura 9. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción administrativa.....	62

Resumen

La universidad es considerada un espacio de formación donde se forjan a los nuevos profesionales que una sociedad necesita. En dicha formación y proceso de aprendizaje, la comunicación escrita, que requiere de precisión tanto semántica, ortográfica y sintáctica, se vuelve una actividad básica para el aprendizaje de los estudiantes, pues a través de ella recibirán o producirán conocimientos, saberes e información a otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, se tiene que, a pesar de la existencia de cursos y talleres de escritura, la gran mayoría de estudiantes no demuestran competencias lingüísticas en sus productos escritos. Por ello, el presente estudio buscó determinar el vínculo entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas con respecto a la comunicación escrita en el alumnado del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Metodológicamente, el estudio fue básico, de corte transversal y con un diseño no experimental. La muestra estuvo compuesta por 100 alumnos de una universidad particular que cursaron el primer ciclo. Los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos fueron dos cuestionarios: el primero, conformado por 12 ítems empleados para la medición de las habilidades lingüísticas, con un coeficiente de confiabilidad de 0,99; y el segundo, conformado por 15 ítems para medir la variable comunicación escrita, con un coeficiente de confiabilidad de 0,99. Los resultados demostraron que existe vínculo directo y significativo entre (1) la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita (Rho de Spearman = ,350** con un $p = 0.000$), (2) entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita (Rho de Spearman = ,458** con un $p = 0.000$), (3) entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en los alumnos estudiados

(Rho de Spearman = ,338** con un $p = 0.000$). De ahí se concluye que existe una relación significativa y directa de las habilidades lingüísticas con respecto a la comunicación escrita de los alumnos de una universidad particular que cursaron el primer ciclo en el 2019.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas, semántica, sintáctica, ortográfica, comunicación escrita, estudiantes.

Abstract

The university is considered a training space where the new professionals that a society needs are forged. In this training and learning process, written communication, which requires semantic, spelling and syntactic precision, becomes a basic activity for students, because through it they will receive or send knowledge, learning and information to other members of the community. However, despite the existence of writing courses and workshops, the vast majority of students do not demonstrate this linguistic competence in their written products. For this reason, the present study sought to determine the link between the development of linguistic skills with respect to written communication in first-year students of a private university, 2019.

Methodologically, the study was basic, cross-sectional, and with a non-relevant experimental design. The sample consisted of 100 students from a private university who attended the first cycle. The instruments used for data collection were two questionnaires: the first, made up of 12 items used to measure linguistic skills, with a reliability coefficient of 0.99; and the second, made up of 15 items to measure the written communication variable, with a reliability coefficient of 0.99. The results showed that there is a direct and significant link between (1) semantic linguistic skills and written communication (Spearman's $Rho = .350^{**}$ with $p = 0.000$), (2) between syntactic linguistic skills and written communication (Spearman's $Rho = .458^{**}$ with $p = 0.000$), (3) between orthographic linguistic skills and written communication in the students studied (Spearman's $Rho = .338^{**}$ with $p = 0.000$). From there, it is concluded that there is a significant and direct relationship between linguistic skills with respect to the written communication of students from a private university who are in the first cycle in 2019.

Key words: Linguistic skills, semantic, syntactic, orthographic, written communication, students.

INTRODUCCIÓN

Hombres y mujeres son seres que, además de poseer una dimensión individual en el que se ve reflejada su personalidad, poseen una dimensión social que se desarrolla en diferentes contextos sociales, tales como los amicales, familiares, laborales, académicos, etc. Para convivir en sociedad, es necesario que estas dos dimensiones entren en concordancia para que se incorporen valores, normas de conducta, cultura, etc. Es en ese proceso de incorporación donde la comunicación y el lenguaje cumplen un rol importante. Según Escandell (2005) y su modelo cognitivo, debe entenderse la comunicación como la transmisión de señales y mensajes en el que intervienen elementos importantes como emisor, destinatario, código, canal, intención comunicativa, contexto, entre otros. El lenguaje, por su parte, debe entenderse como el grupo de signos organizados por reglas que el ser humano emplea, de forma oral o escrita, para informar, persuadir o negociar temas personales, académicos o profesionales.

Entre los contextos mencionados, la universidad es un espacio de formación profesional donde la actividad básica de trabajo para el desarrollo intelectual de los estudiantes es la comunicación escrita, ya sea en el rol de alumnos lectores o alumnos redactores. Por lo tanto, en este escenario académico, las exigencias sobre el dominio del lenguaje son mayores, pues los discursos académicos, ya sea expositivos o argumentativos, requieren de precisión semántica, ortográfica y sintáctica para que los lectores interpreten correctamente el mensaje y la intención comunicativa del redactor. Sin embargo, la realidad es otra, pues quienes nos desempeñamos en la docencia universitaria observamos cotidianamente que la gran mayoría de estudiantes

no demuestran, en sus productos escritos, las habilidades o competencias lingüísticas que se requieren en la universidad. Por ello, para solucionar esta situación, es relevante, primero, verificar si existe un vínculo entre las habilidades lingüísticas con respecto a la comunicación escrita de los alumnos.

A pesar de que el problema de la expresión escrita está presente en los distintos niveles de formación académica (primaria, secundaria, universidad), existe un déficit de investigaciones nacionales e internacionales en lengua hispana relacionadas con la escritura. Por ello, encontrar una respuesta a la pregunta planteada tendrá gran relevancia, pues servirá de base para futuras investigaciones, quizá del tipo experimental, que puedan ofrecer métodos o estrategias pedagógicas que ayuden a los docentes en su práctica profesional y al alumnado en su aprendizaje. Cabe resaltar que, en la formación académica del universitario, las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita son de vital importancia para todos los cursos de los programas de estudio. Por lo tanto, la descripción y el grado de relación de las dos variables que establezca este estudio permitirá realizar cambios en los contenidos y en la metodología en el curso de Lenguaje y Comunicación.

Esta investigación ha sido estructurada en cuatro capítulos. El primero de ellos corresponde a la formulación del estudio; aquí se formuló el problema de estudio, la justificación teórica y práctica, los objetivos y la hipótesis. Luego, se exploró el marco teórico; en este se encuentran la perspectiva filosófica y epistemológica del estudio, así como los trabajos que previamente se han realizado sobre el tema; se sustentan los preceptos teóricos y el andamiaje conceptual empleado en este estudio. El tercer capítulo está constituido por la metodología; en ella se abordaron aspectos importantes como la identificación y operacionalización de las variables, se establecen las características del diseño de investigación, así como se describen la población, muestra e instrumentos empleados. El cuarto está referido a los resultados y discusión; se describen los resultados, los cuales fueron analizados y contrastados con las hipótesis planteadas; luego de ello, se podrán encontrar las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática

La universidad es una institución antiquísima que nació con el objetivo de formar profesionales aptos para la función pública en desarrollo del reino o estado en el que se encontraba. En la actualidad, mantiene dicha función, pues se enfoca en la transmisión continua de conocimientos, tanto teóricos como aplicados, para poder desarrollar nuevos conocimientos, y especialmente, para lograr la transformación de su sociedad. En este sentido, resulta elemental que las instituciones dedicadas a la educación superior, especialmente las universidades, tengan a bien la implementación de nuevas estrategias pedagógicas a fin de perfeccionar la formación de estos profesionales.

Asimismo, es necesario que a los estudiantes universitarios se les provea de los instrumentos adecuados a fin de incrementar su desempeño académico durante su carrera. La comunicación escrita es considerada como un instrumento fundamental en la educación universitaria. Ello se debe a que permite que la comunidad académica se comunique constantemente. Asimismo, Carlino (2010) sostiene que la comunicación escrita facilita la construcción rápida y directa del conocimiento. Con esto coinciden Bono y De la Barrera (1998), quienes sostienen que la comunicación escrita permite la creación de nuevas ideas que ayudarán a “relacionar las distintas informaciones de las que dispone el estudiante para formar nuevos conceptos” (p. 33). En ese sentido, no queda duda de que la universidad es

un espacio adecuado para formar profesionales, y, por consiguiente, generar conocimientos que transformarán a la sociedad.

Es aquí donde se encuentra un problema clave: el lenguaje cotidiano utilizado por los jóvenes difiere sustancialmente del nivel que se exige a nivel de educación superior. En ese sentido, es necesario establecer una nueva forma de comunicación que permita que un joven pueda expresarse eficientemente tanto en su vida cotidiana como en el campo académico, pasando necesariamente por la adecuación lingüística hacia un estado comunicativo formal. La investigación de Manzi y Flotts (2008) indica que una alta proporción de estudiantes universitarios a nivel latinoamericano escriben incorrectamente, lo que perjudica su desempeño profesional.

Los estudiantes universitarios de primer ciclo aprenden nuevos códigos discursivos que corresponden a su formación profesional; por lo tanto, para su buen desempeño académico requieren de dos aspectos importantes. Uno de ellos es que deben recibir instrucción explícita y adecuada sobre las bases fundamentales de la redacción académica, y otro es contar con las competencias o habilidades lingüísticas aprendidas y automatizadas. Lamentablemente, esto no ocurre con regularidad. Los estudiantes de primer ciclo rara vez logran adquirir conocimiento adecuado sobre normativa gramatical o las bases de redacción académica adecuadas para su formación profesional, lo cual se evidencia en los exámenes, ensayos, informes, entre otros. Asimismo, los estudiantes tienen dificultades para presentar un contenido sólido, cohesionado y estructurado en párrafos y textos.

Cabe precisar que estas deficiencias comunicativas no solo generan un problema en los cursos de primeros ciclos universitarios, sino que terminan afectando en todo el proceso de formación profesional del alumno. Un claro ejemplo de ello es que las deficiencias lingüísticas llegan a afectar el rendimiento académico y, en consecuencia, la aprobación de cursos, lo cual desencadena, finalmente, el abandono de la universidad.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?

¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?

¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?

1.3. Justificación teórica

Es necesario señalar que el concepto de habilidades lingüísticas está sustentado en la teoría de Noam Chomsky (1970). Esta es considerada como una propuesta polémica para explicar cómo el ser humano adquiere, comprende y produce lenguaje. Asimismo, seguimos a Gardner (2012), quien la define como un nivel de destreza para procesar información mediante el empleo de un conjunto de símbolos interrelacionados que permiten reconocer sus atributos dando significado a dicha lengua.

En cuanto a la variable comunicación escrita, Hasan (1985) afirmaba que la redacción es un producto sociocultural, determinado por el contexto en el que está escrito, pues requiere determinados atributos y experiencias que

le son propias. A lo mencionado, Gonzales (2009) añadió que no es posible entender al ser humano sino como parte importante de una realidad compleja, que es el grupo sociocultural; por ello, la comunicación escrita implica todo un sistema de características y de factores que hacen posible su construcción, lo que va acompañado del análisis sobre su propia construcción y con el filtro de la propia naturaleza psicosocial de la dialéctica del mundo.

1.4. Justificación práctica

Una investigación posee justificación práctica en el momento en que su aporte busca la resolución de un problema aplicativo o, en su defecto, realizar propuestas que permitirán su resolución (Bernal, 2010). El presente estudio se basa en que en el contexto universitario se ha investigado muy poco en cuanto a la comunicación escrita. Parece ser que los profesores universitarios e investigadores han obviado conscientemente que los estudiantes no solo se comunican mediante la lectura, sino que la redacción también es parte fundamental de la competencia comunicativa. Por ello, se planteó la necesidad de identificar la relación que existe entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita. En ese sentido, los resultados y conclusiones del estudio pueden ser útiles para las universidades, debido a que se podrán emplear las sugerencias establecidas en este texto, con la misión de incrementar las competencias o habilidades lingüísticas de sus estudiantes. Asimismo, consideramos que los resultados obtenidos facilitarán la adopción de una perspectiva crítica sobre el sistema de educación básica, ya que reflejarán las deficiencias posibles de las estrategias didácticas o de su aplicación real en los salones.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

1.5.2. Objetivos específicos

Establecer la relación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

Establecer la relación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

Establecer la relación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

Hipótesis general alterna (HA)

Existe relación significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis general nula (HO)

No existe relación significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

1.6.2. Hipótesis específicas

Hipótesis alterna (HA)1

Existe relación significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis nula (HO) 1

No existe relación significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis alterna (HA) 2

Existe relación significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis nula (HO) 2

No existe relación significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis alterna (HA) 3

Existe relación significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Hipótesis nula (HO) 3

No existe relación significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación

Como consecuencia de los estudios sobre el uso analítico de la lógica simbólica y al interés propio por la naturaleza del lenguaje, este concepto ha sido ampliamente discutido dentro del campo de la filosofía analítica. Los filósofos analíticos sostienen que gran parte de la problemática filosófica son esencialmente problemas del uso del lenguaje, los cuales pueden ser resueltos si se logra clarificar la comunicación. En ese sentido, la filosofía analítica del lenguaje es comprendida en forma de encuadre, sosteniendo la posibilidad de establecer unívocamente el significado, el contenido y la estructura del lenguaje. En contraste, la filosofía continental no ha prestado debida atención al análisis lógico del lenguaje, sino que se ha enfocado en conocer de forma profunda los atributos y naturaleza propios de la existencia humana. En ese sentido, se suele establecer dos tradiciones o corrientes matrices que han guiado las reflexiones de la filosofía continental sobre la experiencia humana: el existencialismo y la filosofía fenomenológica.

Sobre esta última corriente, es necesario partir de su creador y principal exponente: Edmund Husserl (1985), quien ha centrado su atención sobre la experiencia, su contenido, procesos y la transformación de dicha experiencia. Sus reflexiones han sido fundamentales para el surgimiento del existencialismo, desarrollado de la mano de Heidegger y Sartre. Estos últimos se enfocaron en analizar el contexto en el que ocurre la experiencia.

Asimismo, la filosofía continental se ha ido desarrollando con dirección a la tradición hermenéutica, asociada a las reflexiones de Gadamer y de Derrida (1985). La relevancia de esta tradición radica en su interés por comprender el significado de los textos a partir de su interpretación, siendo similar a la tradición hermenéutica histórica, pero haciendo extensiva el análisis hacia la cultura. Asimismo, esta tradición filosófica se encuentra marcada por el giro lingüístico, por lo que se enfoca en la deconstrucción del texto para acceder a los supuestos fundamentales en las que reside su significado. Siguiendo a Derrida, no es necesario que dichos supuestos sean justificados o refutados, solo es necesario que sean expuestos.

Por tanto, para los efectos de análisis sobre las habilidades lingüísticas presentes en los contextos comunicativos escritos, se recurrirá necesariamente a la filosofía analítica, pues es la que más ha influenciado sobre las teorías pedagógicas. Ante ello, es necesario analizar las habilidades lingüísticas dentro del concepto de competencia considerando las variaciones epistemológicas de la ciencia. De esta manera se logrará establecer cómo afectan estos cambios en las teorías y metodologías que son utilizadas en las ciencias de la educación. Cabe precisar que tanto la pedagogía como la psicopedagogía han sustentado sus transformaciones en los resultados proveídos por la filosofía del lenguaje.

Según expone Bruzual (2002), fue Chomsky quien, con sus trabajos realizados (1965, 1969 y 1983), introdujo el concepto de competencia en la Lingüística. La define como el conocimiento de la gramática y de las reglas lingüísticas necesarias para generar frases gramaticalmente correctas. Al mismo tiempo, la diferencia de la actuación, pues explica que esta es el uso concreto de la lengua. Asimismo, tomando como referencia los aportes de Hymes (1971), esta autora explica que este último autor es quien aporta el concepto de competencia comunicativa para ampliar el concepto de competencia lingüística chomskyano y le da una orientación más funcional y contextual. Para Bruzual (2002), la competencia comunicativa va más allá del dominio lingüístico, siendo esta la capacidad de los individuos para saber qué, a quien, cuándo y cómo expresarse. “Es el conjunto de procesos que el

hablante/escritor debe utilizar para producir y comprender distintos tipos de discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (Bruzual, 2002, p. 24). Es decir, la competencia comunicativa implica el conocimiento y dominio de normas, estrategias para la producción de mensajes acordes con la intención y situación en que se encuentre el individuo.

Asimismo, es importante señalar los aportes de Saussure en cuanto a la competencia lingüística;

“Se ocupa de cualquier manifestación, vigente o pasada, del lenguaje humano, esto es, se ocupa del estudio de la lengua hablada en cualquier pueblo, independientemente de su grado de civilización, se trate de pueblos con una cultura antigua o contemporánea. Igualmente estudia tanto la forma de expresiones correctas o bien habladas, como las no correctas desde el punto de vista de la gramática”. (Saussure, 1983, p. 59)

Con relación al nivel fonético y fonológico, Saussure (1983) comienza por especificar que la fonética se ocupa de estudiar los sonidos de una lengua, cómo se combinan, cómo hace el hablante para producir los distintos sonidos al emitirlos y cómo viajan a través del aire para que finalmente lleguen al receptor. De igual manera, explica que la fonología se encarga de formalizar los datos sobre los diferentes tipos de sonidos que posee una lengua para poder determinar las funciones distintivas que ejercen en dicha lengua; es decir, estudia sus elementos fónicos específicamente el valor distintivo y funcional.

2.2. Antecedentes de la investigación

2.2.1 Antecedentes Internacionales

Entre los antecedentes internacionales relacionados con la variable habilidades lingüísticas, se puede mencionar a Osorio (2017), quien realizó,

en la ciudad de Cartagena, Colombia, una investigación cualitativa, de tipo descriptiva, titulada *“Caracterización del desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes de grado sexto de la institución educativa Fe y Alegría El Progreso”*. En ella menciona que una habilidad o competencia lingüística es el uso adecuado de un conjunto de estrategias de la lengua para lograr un eficaz intercambio comunicativo.

Para realizar este trabajo, la autora se planteó el siguiente objetivo general: *“Caracterizar el desarrollo de la competencia lingüística, en especial la riqueza de vocabulario en estudiantes de grado sexto de la institución educativa Fe y Alegría El Progreso”*. Para ello, ha empleado la encuesta como instrumento de investigación, la cual fue aplicada a 33 alumnos de 11 a 13 años de edad, quienes conforman la muestra de estudio. Entre sus conclusiones se afirma que los estudiantes poseen como fortaleza el uso sintáctico y semántico del lenguaje, mientras que su mayor debilidad es la gramática y la ortografía. El texto sugiere el reforzamiento de estos aspectos, mediante el estudio de categorías gramaticales.

En relación a la misma variable, Castro y González (2014) desarrollaron, en Ecuador, un artículo de investigación titulado *“La competencia lingüística, elemento motor para la producción de textos”*. Dicho estudio se realizó en una muestra constituida por 299 estudiantes y 31 docentes (330 en total) de la Universidad Técnica de Ambato. El instrumento que aplicaron las autoras fue una prueba de ensayo, es decir, la redacción de un ensayo argumentativo tras la lectura de dos textos. Los resultados revelaron que el 67,7% de maestros tienen un nivel lexical (vocabulario) básico e inadecuado; asimismo, el 61,3% no tiene desarrolladas las competencias sintácticas ni ortográficas. En este mismo aspecto, el 59,2% de los estudiantes evaluados se encontraron también en un nivel básico e inadecuado.

Asimismo, se tiene a Álvarez y Flores (2017) con la tesis nominada *“Uso del Microsoft Office y su influencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el centro educativo Sabanalarga de Sampedra - Sucre - Colombia, 2014”*. En ella pretenden afirmar que el uso de Microsoft Office contribuye con el

mejoramiento de habilidades lingüísticas. Esta fue una investigación aplicada con diseño preexperimental y de enfoque cuantitativo. Para la búsqueda de información, se efectuó, en el centro educativo, un cuestionario sobre habilidades lingüísticas a 16 estudiantes con edades que variaban entre los 7 y 8 años. Se halló la existencia de influencia del empleo del Microsoft Office en el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas. De igual forma, se logró hallar la influencia de la variable dependiente hacia cada una de las dimensiones de estudio (desarrollo de motivaciones para escribir, leer, escuchar y hablar).

Por otro lado, en cuanto a la comunicación escrita, Yac (2012) realizó, en Guatemala, una investigación nominada “Comunicación escrita como herramienta para un aprendizaje efectivo”. En ella señaló que una buena vía de transmisión de información es la comunicación escrita y que, además, facilita el aprendizaje dentro de la globalidad. En este contexto pedagógico, la función lingüística es estimulada a fin de poder acceder a la información transmitida entre docentes o diversos autores. La comunicación escrita se ha transformado en un instrumento fundamental para la adquisición de conocimiento en distintas áreas del saber.

El principal objetivo de su estudio fue establecer la influencia y eficacia de la escritura como instrumento pedagógico para que los estudiantes mejoren su aprendizaje a lo largo de su formación docente. Para su estudio, se realizaron encuestas a profesores y alumnos de la carrera de “Magisterio Infantil de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Quetzaltenango”. Como conclusión se halló que la escritura y su contexto son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo. En ese sentido, se determinó que era necesario elaborar un plan de capacitación respecto a estrategias, técnicas y métodos lúdicos empleados para desarrollar una comunicación escrita efectiva, que promuevan procesos lingüísticos y habilidades de escritura.

La investigación de Gutiérrez (2010) titulada “La situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI” sostiene que el español es un idioma que se encuentra

extendido a lo largo del mundo, siendo un medio de comunicación e integración social de una amplia cantidad de pueblos y comunidades. Es por ello que se argumenta la necesidad de su preservación y defensa. Una forma de lograrlo es con la correcta escritura de los textos. Esta estrategia considera que la escritura es la forma de comunicación que determina permanentemente las condiciones del idioma. En ese sentido, la estrategia planteada responde a un esfuerzo netamente ortográfico, un aspecto que está sufriendo diversos problemas al día de hoy. Por consiguiente, en este trabajo se analizó la ortografía de diversos países hispanohablantes, mediante la revisión bibliográfica de textos producidos en España, Cuba, Argentina, Colombia, Chile, Perú, Nicaragua, México y San Salvador a fines de los primeros años del siglo XXI. En el estudio, se detectó que los errores ortográficos se hallan en cada nivel de enseñanza de todos los países estudiados. Asimismo, se logró detectar la existencia de una preocupación generalizada sobre este tema. Esto evidencia que actualmente existe una deficiencia con la ortografía, la cual se extiende a lo largo de la sociedad de cada uno de estos países. Entre los responsables que influyen en la deficiencia ortográfica se encuentran el colegio, la prensa, el hogar y la sociedad. Sin embargo, es el colegio el que tendrá, urgentemente, el papel protagónico y la responsabilidad de revertir esta situación, pues hay necesidad de formar profesionales que contribuyan a la preservación del idioma.

2.2.2 Antecedentes Nacionales

Entre los antecedentes nacionales relacionados con la variable comunicación escrita, se puede mencionar a Mendoza (2019), quien realizó una investigación cualitativa, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico, titulada “La comunicación escrita en Facebook y la redacción en la producción de textos explicativos que realizan los estudiantes de primer ciclo en el curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Arequipa en el 2018 III”.

En dicho estudio, la autora se planteó como finalidad la comparación de los atributos presentes en la escritura en Facebook de los alumnos de primer

ciclo con los de sus textos explicativos. Esta investigación contó con una muestra de 80 alumnos que cursaban el ciclo 2018 - III en la materia de Nivelación de Redacción. Se hizo uso de instrumentos como la rúbrica, lista de cotejo y guía de observación para levantar la información. Los resultados obtenidos confirmaron que existen deficiencias ortográficas claras tanto en Facebook como en la redacción de textos explicativos.

En este estudio, se concluyó que existen similitudes respecto a ambos tipos de redacción estudiados. Algunos de los atributos coincidentes son el uso de un vocabulario básico, la construcción de oraciones simples bien estructuradas y la presencia de los mismos errores de tildación y ortografía. Por otro lado, con respecto a la diferenciación entre ambos, se detectó que, en la plataforma Facebook, los alumnos suelen obviar el uso de signos de puntuación. Esta situación no ocurre al momento de redactar textos explicativos, puesto que estos textos suelen ser más detallados, amplios y profundos, debido a la necesidad de explicar, desarrollar y profundizar el tema propuesto.

Gavidia (2018), por su parte, en su investigación no experimental, descriptivo correlacional, denominada "Deficiencias lingüísticas en relación con la comunicación escrita de los estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas-UNH-2016", se propuso analizar al alumnado de la "Facultad de Derecho y Ciencias Políticas" de la "Universidad Nacional de Huancavelica", a fin de establecer si existe una relación entre su redacción y las deficiencias lingüísticas que presentan. Para lograr dicho propósito fue necesario la aplicación de un cuestionario para recolectar información de 140 estudiantes.

En este estudio, el autor presenta algunas conclusiones importantes. Una de ellas es que, con un nivel de significación del 5%, se reporta una relación positiva de la deficiencia lingüística con respecto a la comunicación escrita. Otra de sus conclusiones, en relación a sus objetivos específicos, es que el dominio semántico y ortográfico de los alumnos de la facultad son regulares, pues el 60,7% evidencia déficit semántico y el 53,6% déficit ortográfico. El dominio sintáctico, por el contrario, no se encuentra en nivel regular, ya que solo el 48,6 % de la muestra revela déficit sintáctico.

Otro investigador nacional que se puede mencionar es a Merino (2017), quien, en su estudio cuantitativo y de diseño preexperimental titulado "Técnicas lúdico-retóricas para desarrollar la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes de un taller de creación literaria de la Universidad Privada del Norte, Trujillo - 2016-2". analizó el impacto positivo de las estrategias lúdico-retóricas en la redacción de textos narrativos de los estudiantes de dicho centro de estudios.

El estudio buscó analizar la metodología sugerida a fin de establecer su eficacia y validez al momento de producir textos de este tipo. Con este objetivo, se aplicó un pretest y postest a un conjunto de 30 alumnos, quienes conformaron la muestra. Asimismo, se consideraron cinco dimensiones en esta investigación: la propiedad idiomática, la unidad temática, la estructura narrativa clásica, la configuración de los componentes narrativos y el uso de recursos retóricos.

La investigación dio como resultado que existen diferencias importantes a nivel estadístico entre las mediciones de la primera prueba (media de 4,37) y la segunda prueba (media de 13,90), lo cual evidenció un incremento del desempeño, debido a que el 36,67% de los alumnos logró obtener de nota 15, mientras que el 20% logró superar esta nota. Como conclusión se determinó que las técnicas lúdico-retóricas tienen gran eficacia para producir textos narrativos.

Por otro lado, en cuanto a la variable habilidades lingüísticas, Rojas (2019), realizó una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo correlacional, sobre "Competencias lingüísticas y rendimiento académico en alumnos del segundo semestre de SENATI, Arequipa 2018". En dicha investigación, se afirmó que es necesario que se promueva la mejora de la formación de profesionales a fin de poder adecuarse a las exigencias del paradigma actual de la sociedad de la información con respecto a la lectura y escritura.

Su estudio buscó identificar la relación entre las competencias lingüísticas y el rendimiento académico entre estudiantes de SENATI que cursan el segundo ciclo. Para ello, se recurrió a la encuesta y el cuestionario para recolectar datos a una muestra de 175 estudiantes. Entre las conclusiones más importantes que este estudio ofrece se pueden mencionar dos: por un lado, la existencia de una relación positiva a nivel estadístico entre las competencias lingüísticas y el rendimiento académico y, por otro lado, que la mayor parte de ellos (67%) alcanzó un bajo nivel de competencias lingüísticas, presentando mayor dificultad en la dimensión producción textual.

Limache (2017), por su parte, realizó, en la ciudad de Tacna, la tesis denominada “Las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer año de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2016”. Buscó establecer la relación existente entre las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora; se tomó como objeto de análisis a los alumnos de educación, específicamente a los que cursan el primer año. El estudio fue descriptivo, observacional, explicativo, retrospectivo y de tipo correlacional.

La autora acudió a una muestra poblacional de 44 alumnos, los cuales están matriculados en la especialidad de “Idioma Extranjero Traductor e Intérprete”. Se aplicaron dos cuestionarios: uno enfocado en las habilidades lingüísticas y el otro sobre la comprensión de lectura. Tras ello, se siguió con el análisis de resultados, lo cual derivó en la siguiente conclusión: No existe relación significativa entre las habilidades psicolingüísticas y la comprensión de lectura entre los alumnos de primer año de la carrera de educación en la “Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna” en el 2016.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Habilidades lingüísticas

2.3.1.1. Concepción de habilidad.

El concepto de habilidad, en este estudio, está circunscrito dentro del concepto de competencia; por ello, partamos, primero, por definir qué es una competencia. Esta, *según* Corominas (2008), significa “ir al encuentro una cosa de otra”, “ser adecuado”, “pertenecer”. De ese vocablo, también derivó el verbo *competere*, cuyo significado es “dirigirse a”, “incumbir”. Es así como, a inicios del siglo XV, se constituye el adjetivo *competente*, lo cual significa “apto” o “adecuado”; y a finales del siglo XVI, el sustantivo *competencia*. Así, pues, se puede observar cómo la palabra, en su proceso de evolución, ha tomado diferentes usos que van desde la acción hasta la cualidad. Por ello, es común escuchar, hoy en día, que una persona es competente cuando tiene la aptitud o pericia (habilidad) para realizar una actividad en particular.

Sobre la misma palabra, Noguera (2004) sostiene que *competencia* puede ser aplicado a la persona que posee autoridad sobre determinados temas, especialmente a quien ejerce funciones de dominio en actividades humanas. Por lo tanto, tomando ese concepto, se puede entender que una persona será competente en la medida que resuelva con habilidad y éxito una situación concreta a partir de los conocimientos y estrategias que esta tenga. De lo anterior, entonces, se puede mencionar que las competencias no solo exigen aptitudes o habilidades, sino, también, conocimientos, los cuales siempre estarán acompañados de la acción. Al respecto, Fernández-Salinero (2006), afirma que dicho concepto puede entenderse como un “*saber hacer razonado*”. Es decir, la competencia involucra un *saber*, un conocimiento que se necesita a fin de resolver determinados problemas, y el *hacer*, que es la acción que se necesita para aplicar dicho *saber*.

Al concepto de competencia Posada (2004) le agrega un componente más: el contexto, pues el autor afirma que la competencia es el “saber hacer

en un contexto". Esto quiere decir, según el autor, que "la competencia integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño" (p. 143). Esta idea se ve reforzada por Jonnaert et al. (2006), pues menciona que "[...] la situación es la base y el criterio de la competencia [...] estas no pueden definirse sino en función de las situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico" (p. 4). Por lo tanto, la competencia no puede definirse o desarrollarse excluyendo la situación; en otros términos, la habilidad o competencia es una actividad contextualizada.

Sobre el concepto de competencia, Justicia et al. (2012) mencionan que esta se encuentra relacionada a un conjunto integrado de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten alcanzar un adecuado desempeño ante cualquier contexto. La categorizan en tres grupos generales: (1) competencias básicas, aquellas relacionadas con la construcción de su aprendizaje, como interpretar, comunicar, razonar, solucionar, entre otras); (2) competencias personales, aquellas vinculadas con el desarrollo exitoso de las diferentes funciones en la vida, entre ellas los deseos de superación o el actuar responsable, etc.; (3) competencias profesionales, aquellas que se garantizan, por un lado, cumpliendo satisfactoriamente las tareas, y responsabilidades; y, por otro, solucionando los problemas en el ejercicio profesional. Por lo tanto, de acuerdo con esta clasificación, las competencias básicas son fundamentales para lograr las otras dos. Así, el éxito de un profesional dependerá, en gran medida, de desarrollar competencias básicas durante todo el proceso de formación primaria, secundaria y superior del estudiante.

Actualmente, con relación a la educación superior, las universidades ya se hallan envueltas en la educación por competencias, puesto que buscan formar profesionales que cuenten con habilidades, conocimientos y actitudes suficientes para alcanzar un desempeño correcto dentro de contextos específicos. Asimismo, debe prepararlos para solucionar problemas o deficiencias que se puedan manifestar en la esfera laboral. Para ello, es importante y necesario que los centros de formación profesional le den mayor

énfasis a la educación enfocada en el aprendizaje para promover, así, las habilidades profesionales necesarias.

Por lo tanto, tomando en cuenta los componentes que describen una competencia, se podría aseverar que la competencia comunicativa involucra determinadas habilidades y saberes para la transmisión de mensajes entre los dos principales elementos del proceso comunicativo: emisor y receptor. Al respecto, Niño (2008) menciona que la competencia comunicativa se refiere a la capacidad de establecer comunicación en un área del conocimiento y adquirir habilidades para aplicarlo. Estos saberes comprenden un amplio conjunto de habilidades que permiten ejecutar actividades comunicativas de forma eficiente bajo determinados contextos y necesidades. Por su parte, Romeú (2005) desarrolla este concepto como una configuración psicológica, la cual incorpora distintas habilidades del ser humano para interactuar frente a cualquier contexto sociocultural. De ahí que un emisor-receptor deberá producir o comprender discursos según las relaciones con los otros, la situación social y el contexto comunicativo en el que se encuentre.

2.3.1.2 Concepto de habilidad lingüística.

Es en el contexto de competencia comunicativa, entonces, donde se puede ubicar a la habilidad lingüística tal como lo mencionan Canale y Swain (1980). Para estos autores, este concepto se refiere a la relación de otras habilidades, tales como la lingüística, la estratégica, la discursiva y la sociolingüística. De esta manera, según los autores, la primera está relacionada con los saberes que el hablante-oyente o escritor-lector tiene sobre la normativa lingüística de su idioma. También puede entenderse como el conocimiento del código lingüístico, el cual está compuesto por un conjunto de aspectos: la ortografía, la semántica, la pronunciación, la estructura de oraciones, el vocabulario y la formación de palabras. La segunda se relaciona con las habilidades verbales y no verbales necesarias para resolver toda dificultad que se pueda presentar en la comunicación. La tercera competencia, la discursiva o también llamada textual, está relacionada a la redacción de textos y su comprensión. La cuarta, la sociolingüística, se refiere a las normas de uso que tiene una lengua en un

determinado grupo social. En otros términos, vienen a ser las normas de interacción de acuerdo con las convenciones sociales y el estatus de los participantes.

A mediados del siglo XX, ya Chomsky (1965) formulaba la oposición entre dos conceptos: (1) la competencia lingüística, entendida como el “conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” (p. 6), y (2) la actuación lingüística, definida como el “uso real de la lengua en situaciones concretas” (p. 6). Cassany (1989), por su parte, señala que “la competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado” (p. 11). Se puede deducir, por consiguiente, que la actuación es la manifestación de la competencia o habilidad, ya que esta última, al estar interiorizada en la mente de un grupo social, se puede exteriorizar a través de los actos lingüísticos del individuo.

Esta correlación entre competencia y actuación no solo se manifiesta en la oralidad, sino también en la escritura. En este caso, la competencia sería “el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria”; y la actuación, “el conjunto de estrategias lingüísticas a las que cada autor recurre en la producción de sus textos” (Krashen, 1984). En conclusión, los conocimientos y destrezas que suponen la competencia lingüística permiten expresar por escrito pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.

Por su parte, Gardner (2012) sostiene que la inteligencia universal y común al ser humano es la competencia lingüística. Sin embargo, precisa que con respecto a esta inteligencia, los aspectos claves se refieren a la fonología y la sintaxis. Por el contrario, aspectos como la pragmática o la semántica, se encuentran vinculados con la inteligencia interpersonal y la lógico-matemática, respectivamente. En ese sentido, entiende que la habilidad lingüística hace referencia al procesamiento de la información de un conjunto de símbolos para extraer su significación en la lengua.

Bachman (1995) analiza también el concepto de competencia lingüística, pero la denomina “habilidad lingüística comunicativa”. En su estudio, reconoce que para comunicarse mediante la lengua se requiere de la competencia y su aplicación; dicho de otra manera: conocer la lengua y hacer uso de ella. Conocer la lengua es categorizado en dos competencias, la organizacional y la pragmática. La primera se categoriza, a su vez, en morfología, sintaxis, vocabulario, organización y cohesión. En cambio, la segunda incluye habilidades sociolingüísticas y otras vinculadas a las funciones del lenguaje.

En ese mismo sentido de subdivisión de la competencia lingüística, el Consejo de Europa (2001) la categoriza en otras cinco: competencia léxica, vinculada a la capacidad de conocer el vocabulario de una lengua y de aplicarlo; competencia gramatical, en referencia a la morfología y la sintaxis; competencia semántica, vinculada al control de los significados; competencia fonológica, referida al conocimiento y producción de fonemas y alófonos; y competencia ortográfica, vinculada a la producción de símbolos escritos y a su percepción.

Para Chomsky (1970), primer lingüista en mencionar el término competencia, la competencia lingüística abarca los siguientes niveles: primero, el componente sintáctico, capaz de generar estructuras; luego, el componente semántico, capaz de asignarles significado; finalmente, el componente fonológico, con la capacidad de que las estructuras sean perceptibles (estructura superficial). Si bien estos componentes se separan para su explicación, existe entre ellos una disposición jerárquica y de dependencia. Así, el componente sintáctico, que alberga las normas formales que permiten la producción de oraciones, provee el «input» de los demás componentes (Lázaro, 1974). Esto significa que “una vez generada una estructura oracional, y realizadas las inserciones léxicas y todas las transformaciones, intervienen los otros dos componentes para asignar a la estructura generada una interpretación fónica (cómo debe pronunciarse) y una interpretación semántica (qué significa)” (Lázaro, 1974, p. 6).

2.3.1.3 Desarrollo de las habilidades lingüísticas en la formación académica superior.

Ramos (2008) manifiesta que la educación lingüística universitaria está orientada a adquirir competencias para lograr un desempeño eficaz a nivel profesional, académico y social en cada campo de conocimiento. Es por ello que el núcleo del sistema antes expuesto implica la resolución de tareas comunicativo-lingüísticas vinculadas a la carrera. Respecto a este punto, se sostiene que la carrera universitaria facilitará progresivamente la integración del alumnado con la comunidad académica y profesional. Por tanto, es importante establecer la significancia y alcance de las tareas comunicativo-lingüísticas seleccionadas para el currículo universitario, debido a que el grado de competencia comunicativa que los alumnos adquieran dependerá del tratamiento didáctico que reciban dichas tareas.

En general, se considera que un adecuado desempeño estudiantil universitario, a partir de las competencias en mención, no se logrará de forma espontánea; por el contrario, se logrará facilitar ello cuando los profesores generen ciertas condiciones mínimas para que los alumnos puedan (1) ser conscientes de cómo el contexto académico y profesional restringe la comunicación disciplinar, (2) desarrollar las habilidades comunicativas óptimas para realizar operaciones funcionales en el ámbito de desempeño, (3) participar de manera autónoma en las prácticas comunicativas que son habituales en las comunidades a las que desean integrarse, (4) alcanzar suficiente confianza en los códigos utilizados en la comunidad. Estas habilidades están vinculadas con el contexto, con los procesos comunicativos, con los actos comunicativos y con la receptividad de los textos producidos.

Además, se debe agregar, como lo menciona Ezeiza (2008), que, durante la carrera universitaria, los alumnos deben fortalecer ciertas capacidades fundamentales. Una de ellas es la del tipo socio-personal; esta se encuentra relacionada con la identidad del alumno con respecto a su vida universitaria, pues configura su personalidad al interior de la comunidad académica y profesional. Otra capacidad es la de tipo instrumental, que se

relaciona con las costumbres comunicativas que pertenecen a la comunidad de la que quieren formar parte. Asimismo, se encuentra la de tipo funcional, la cual está orientada a adecuar los recursos comunicativos en función del contexto. También, está la capacidad discursiva, relacionada con las estructuras y modalidades discursivas que son propias al contexto académico y profesional. Otra capacidad fundamental que deben desarrollar los estudiantes es la de tipo expresivo, el cual consiste en desarrollar un estilo propio. Finalmente, deben desarrollar la capacidad léxico-semántica, que está asociada al empleo del léxico y terminológico específico del área en el que se desenvuelva.

2.3.1.4 Dimensiones de la variable habilidades lingüísticas.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se ha creído pertinente considerar las dimensiones que se explicarán a continuación.

A) Componente sintáctico.

Según lo revisado anteriormente, el componente sintáctico, como parte de la competencia lingüística, es aquel que crea cadenas lingüísticas de dos tipos: una estructura profunda y otra superficial (Chomsky, 1970). Para el autor este componente sintáctico, a su vez, se descompone en otros dos: el subcomponente de base y el subcomponente transformacional. El primero está formado por un componente categorial, entendido como una agrupación de normas, las cuales determinan las relaciones gramaticales de los componentes de una cadena discursiva, y por un lexicón. Este último, como lo menciona el lingüista, se trata de un “diccionario mental” definido por ciertos atributos de tipo sintáctico, semántico y fonológico. Estos dos componentes crean la estructura profunda, que posteriormente será transformada, por reglas transformacionales (subcomponente transformacional), en una estructura superficial. En la primera estructura, se va a producir la interpretación semántica, mientras que, en la segunda, se producirá la interpretación fonológica.

Por otra parte, Valguina (1991) explica sobre las estructuras sintácticas complejas, las cuales “representan la unidad de las frases simples y complejas a través de diferentes tipos de conexión sintáctica” (p. 370). Para el autor estas conexiones se pueden dar por coordinación o subordinación. En relación a lo anterior, Simone (1993) agrega que “los lingüistas que se dedican a los estudios del texto consideran la importancia de la sintaxis del párrafo como unidad compleja en las obras literarias” y que “es bien sabido que en el uso concreto del lenguaje el comportamiento lingüístico no se manifiesta simplemente bajo forma de cláusulas o de frases, sino en enunciados incluso mucho más complejos” (p. 339). Por tanto, en el comportamiento lingüístico, se encuentra que toda frase enunciada se mezcla con otras para formar oraciones complejas, dando lugar a un nuevo significado.

En relación a los indicadores de esta dimensión, se tiene a la palabra y la función que esta cumple en las construcciones sintácticas. La palabra es la “unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura” (Real Academia Española, 2014). La palabra, ya sea hablada o escrita, normalmente desencadena una interpretación o significado en quien la percibe o la lee, en un proceso muchas veces inconsciente y automático.

Por otro lado, en cuanto a la frase y su función, se puede afirmar que es el “conjunto de palabras que constituyen un enunciado” (RAE, 2014). Por tanto, para comprender o producir una frase se debería encontrar primero el orden natural de los pensamientos que la subyacen, accediendo a su estructura profunda.

B) Componente semántico.

Para la RAE (2010) la semántica es “una disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones”. Para comprender mejor esta definición es necesario, primero, entender qué son las unidades lingüísticas. Estas, de acuerdo con Saussure (1915), vendrían a ser los signos de distintas lenguas, que el hablante combina, según normas específicas,

para elaborar mensajes complejos que quiere transmitir. Para el lingüista esta mínima unidad de las lenguas está compuesta por dos componentes: el significante, que es la imagen acústica que se tiene del sonido físico, y el significado, que es la imagen mental que se tiene sobre un elemento de la realidad. Aquí se puede ver cómo el autor trata de definir el significado de una manera simple, a pesar de que ha sido muy difícil definirlo a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva del estructuralismo iniciado por Saussure, Coseriu (1986) y Greimas (1973) centraron el estudio del significado al léxico de un sistema lingüístico, pero no de una manera aislada como se veía antes, sino como el resultado de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas entre los signos de una lengua presentes en un enunciado. En otros términos, el significado de un signo presente en un enunciado se relaciona con un conjunto de posibilidades semánticas (campo semántico), que funcionalmente podría ocupar el mismo lugar (relación paradigmática), y con las unidades presentes en la cadena lingüística (relación sintagmática). Por otro lado, desde la perspectiva del cognitivism, Lakoff y Johnson (1980) afirman que el significado de los signos de una lengua no debe ser analizados solo dentro del sistema como lo hacían los estructuralistas, sino que su funcionamiento debe ser explicado tomando en cuenta los factores extralingüísticos, es decir, las realidades físicas, psicológicas y culturales en que se producen los enunciados. Posteriormente, se han considerado tres perspectivas de la semántica: la semántica de la palabra, la oración y el texto (Niño, 2007).

Según la teoría de Chomsky (1970), el componente semántico está constituido por una agrupación de normas no específicas que otorgan significado a la estructura profunda. En otros términos, “el componente semántico contiene un conjunto de reglas que asignan un significado a cada oración generada por el componente sintáctico” (Carreter, 1974, p. 6). Así, el significado de toda la estructura profunda es función a la vez del significado de las partes y de la estructuración sintáctica en la que se encuentre. Por tanto, según este autor, “el componente semántico debe contar con dos subcomponentes: un diccionario que proporcione la representación semántica

de cada elemento, y un sistema de reglas de proyección que permitan combinar aquellas representaciones del diccionario en constituyentes oracionales superiores, hasta llegar al símbolo más alto, esto es, a la oración. Esta última operación, resultante de aplicar las reglas de proyección, es lo que se denomina interpretación semántica” (p. 6).

Por tanto, sobre la base de estas definiciones, un emisor, ya sea en actos comunicativos orales o escritos, mientras más amplia sea la red de significados que posea, tendrá mayores y mejores posibilidades para elaborar información y para comprenderla cuando la reciba. En ese sentido, la habilidad semántica de un emisor y un destinatario consistiría en que el primero exprese adecuadamente los significados de los signos lingüísticos de su lengua y el segundo los interprete correctamente. En este proceso de significación es importante considerar, en la elaboración de los mensajes, los contextos situacionales (espacio-tiempo), sígnicos y socioculturales para que los actos comunicativos sean exitosos y eficaces.

Por otro lado, referente a los indicadores de esta dimensión se encuentran los niveles de significado. Como lo menciona Newmark (1988), si bien todo signo posee un significado base o primario, relacionado con la noción que se tiene de los elementos que conforman la realidad, tanto abstracta como concreta, también a los signos se les asocia significados emocionales. Así, pues, se manifiestan los dos niveles de significado: denotación y connotación. El primero se asocia a un significado objetivo y valedero para todos los hablantes, mientras que el segundo se vincula con un conjunto de valores subjetivos que pueden variar según el contexto del hablante. Para Bloomfield (1933) las connotaciones son una extensión del significado base que permite conocer ciertos elementos extralingüísticos que sirven de complemento afectivo o valorativo a la denotación. Así, por ejemplo, la expresión “Hoy es martes 13” genera asociaciones connotativas relacionadas con el temor, el miedo y la mala suerte.

Por otra parte, el indicador nominado como relación de significados refiere a que las palabras establecen asociaciones entre ellas a través de sus

significados. De esta manera, se establecen las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Las primeras, bajo la concepción de Saussure (1915), se manifiestan en la secuencia o encadenamiento de los signos o unidades gramaticales presentes en un enunciado. Es decir, es en el plano horizontal o lineal del mensaje donde, según normas, se combinan los elementos o categorías gramaticales que forman parte de un enunciado. Por el contrario, las relaciones paradigmáticas no son observables como las anteriores; por ello, debido a su ausencia, estas relaciones deben ser intuitas por asociación. Así, un signo presente en un enunciado se asociará a otro en estado latente de su misma categoría. Por tanto, se puede afirmar que las relaciones sintagmáticas y paragramáticas se completan en el discurso.

C) Componente ortográfico.

La palabra ortografía etimológicamente significa “recta escritura”, pero hay que considerar que este concepto ha ido transformándose con el pasar de los siglos, adquiriendo nuevos significados. Así, por ejemplo, tal como se menciona en el “Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española” (NTLLE), en 1780 se le conocía como una de las artes, enfocada en la enseñanza de la correcta escritura, haciendo uso adecuado de las letras y puntuaciones a fin de establecer pleno significado a lo que se redacta. El arte es entendido como un “conjunto de preceptos y reglas para hacer bien alguna cosa” (RAE, 2010). En 1899 era considerada como una sección al interior de la gramática, enfocándose en la enseñanza de la correcta escritura mediante el uso de letras y signos auxiliares. Era considerada, entonces, como el respeto de las normas ortográficas para la correcta escritura. Sin embargo, desde el 2001, se le conoce como la normativa que regula la escritura de una lengua. Como se puede observar, la ortografía ha sido definida desde tres perspectivas diferentes: como arte, como parte de un todo y como elemento autónomo, y en todas ellas el punto común es que la ortografía es un saber hacer. Por lo tanto, una persona con habilidad ortográfica sería aquella que además de conocer las normas las aplica en situaciones de comunicación escrita.

Por otro lado, Barbera (2012) considera que la actividad ortográfica involucra tres actividades más: la comunicativa, la lingüística y la cognitiva, las cuales son utilizadas por un sujeto para lograr un correcto uso del lenguaje que permita hacer efectiva la comunicación mediante la escritura. En ese sentido, la ortografía es una habitual y compleja actividad comunicativa en el acto de redacción de un mensaje (Camp et al., 2012). Es decir, la actividad ortográfica se hace presente al momento de producir un texto, el cual es un elemento fundamental para la comunicación escrita o actividad comunicativa. Sin embargo, para Contreras (2012) se debe considerar que la actividad lingüística y la cognitiva son las de mayor significancia. La actividad cognitiva se refiere a cómo los individuos procesan la información lingüística, luego del proceso de lecto-escritura (actividad lingüística). Por tanto, se entiende que la esencia de la actividad ortográfica en un acto comunicativo escrito reside en cómo una persona hace uso cognitivo del sistema grafemático de la lengua a partir de la actividad lingüística.

Por otra parte, en cuanto a los indicadores del componente ortográfico, se puede mencionar a la tilde (acento gráfico) por regla general o también llamada regla general de acentuación. Tal como lo señala la RAE (2010), estas reglas de atildamiento se colocan según el tipo de palabra que, de acuerdo con la ubicación de su sílaba tónica (sílabas con mayor fuerza de voz), puede ser aguda, grave, esdrújula o sobresdrújula. En el caso de la primera mencionada, la última sílaba es tónica; en el caso de la segunda, la penúltima; en la tercera, la antepenúltima; y en la cuarta, alguna sílaba anterior a la antepenúltima. Por tanto, al tener clasificadas y reconocidas estas palabras es que se aplican las siguientes reglas: (1) Se tildarán las palabras agudas cuando terminen en *-n*, *-s* o en vocal (camión, compás, bebé); sin embargo, la RAE (2010) menciona algunas excepciones. Es el caso de aquellas palabras que terminan en *-y* (virrey) y las que terminan en *-s* precedidas de otra consonante (robots); estos casos no deben llevar tilde. (2) Se tildarán las palabras graves o llanas cuando terminen en consonante que no sea *-n*, *-s* ni vocal. No obstante, en este apartado la RAE (2010) también menciona algunas excepciones, tal es el caso de aquellas palabras que terminan en *-y* (póney) y las que terminan en *-s* precedidas de otra consonante (bíceps);

estos casos sí deben llevar tilde. (3) Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas siempre llevarán tilde en su sílaba tónica.

En relación al indicador denominado tilde diacrítica, se puede mencionar que es aquel acento gráfico que permite diferenciar palabras que se escriben igual, pero tienen diferente categoría gramatical y, por tanto, diferente significado (RAE, 2010). Esta tilde diferenciadora se aplica a monosílabos como *el/él*, *tu/tú*, *mi/mí*, *de/dé*, *se/sé*, *si/sí*, *te/té*, *mas/más*. En el caso de *el/él*, se pondrá tilde siempre y cuando funcione como pronombre personal y no como artículo, por ejemplo, “**Él** debe resolver **el** ejercicio”. En *tu/tú*, se aplicará la tilde diacrítica cuando sea pronombre personal y no un posesivo, tal como se puede observar en el siguiente ejemplo: “**Tú** y **tu** hermano irán a casa”. En los monosílabos *mi/mí*, llevará tilde aquel que cumpla la función de pronombre personal, tal como se evidencia en “A **mí** me importa **mi** futuro”. Los monosílabos *de/dé*, por su parte, llevarán tilde cuando deriven del infinitivo “dar”, como en “**Dé** un poco **de** paz a mi alma”. Otro monosílabo en cuestión es el *se/sé*. Este recibirá la tilde diacrítica si deriva del verbo de “ser” o “saber” como en “**Sé** honesto con ella”, “**Sé** que ya no **se** llevan bien”. En cuanto a *si/sí*, llevará tilde si es pronombre personal, un adverbio de afirmación o un sustantivo. Estas funciones se pueden distinguir en ejemplos como “**Si** bebe un poco de agua, pronto volverá en **sí**”, “Esa señorita **sí** sabe de investigación científica”, “Para darte el **sí**, debo conocerte un poco más”. El monosílabo *te/té* solo se tildará cuando se comporte como un sustantivo, como en “**Te** serviré un poco de **té**”. Finalmente, *mas/más* llevará tilde diacrítica cuando exprese incremento de algo (adverbio, adjetivo), tal como se observa en “Tengo **más** canas que tú”, “Pediré **más** de lo que te imaginas”.

Por último, la tilde por hiato acentual es otro de los indicadores de esta dimensión. De acuerdo con la RAE (2010), “Las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta llevan siempre tilde en la vocal cerrada, con independencia de las reglas generales de acentuación” (p. 238). Es por esta razón que palabras como “ajíes”, “raíces”, “bambúes” llevan tilde a pesar de ser palabras agudas que terminan en -s.

2.3.2. Comunicación escrita

2.3.2.1. Concepciones de la comunicación.

A lo largo de la historia humana, ha sido fundamental la comunicación para su supervivencia como especie, pues, a través de ella, ha podido organizarse y cohesionarse como grupo social para enfrentar las vicisitudes propias de su entorno. Es mediante el lenguaje, como instrumento de comunicación de los actos comunicativos, que el hombre ha podido intercambiar información del entorno, de sí mismo y de otros (Harari, 2015). Este fenómeno comunicacional, durante décadas, ha sido definido por los teóricos de diferentes maneras como se muestra a continuación.

Osgood (1961) mencionó: “Tenemos comunicación siempre que una fuente emisora influencia a otro- el destinatario - mediante la transmisión de señales que pueden ser transferidas por el canal que los liga”. Berelson y Steiner (1964), por su parte, afirmaron: “El acto o proceso de transmisión que generalmente se llama comunicación, consiste en la transmisión de información, ideas, emociones, habilidades, mediante el empleo de signos y palabras”. Para Martín Serrano (1991) “La teoría de la comunicación estudia la capacidad que poseen algunos seres vivos de relacionarse con otros intercambiando información” (p.239). Stoner (1997) considera a la comunicación como un “proceso mediante el cual las personas tratan de compartir un significado por medio de la transmisión de mensajes simbólicos”. Trelles (2001): “La comunicación es el medio que permite orientar las conductas individuales y establecer relaciones interpersonales funcionales que ayuden a trabajar juntos para alcanzar una meta”. Un elemento común en las definiciones planteadas por los teóricos es que la comunicación involucra acciones de transmisión y recepción de mensajes orales, escritos o gestuales que permiten la interrelación de las personas.

También, se puede mencionar a otros autores como Gonzales (2009), quien precisó que la comunicación permite expresar sentimientos, emociones, ideas, etc. y la clasifica según el total de participantes del proceso

comunicativo. Una clase es la comunicación intrapersonal, es decir, la que ocurre dentro del individuo, la que se tiene con uno mismo. Otra es la comunicación interpersonal que consiste en expresar sentimientos, ideas, emociones, etc. entre dos o más personas, que establecen relaciones de carácter social. En esta comunicación, existe un ir y venir de información entre los participantes que conforman el proceso de la comunicación. Sobre el mismo tema, Cantu (1999) menciona que la comunicación interpersonal se establece “cuando dos o más personas transmiten un mensaje en forma directa (comunicación cara a cara en que se pueden usar todos los sentidos) y reciben una respuesta inmediata” (p. 136). Finalmente, se encuentra la comunicación de masas, proceso comunicativo donde el mensaje es enviado a un público indeterminado y desconocido. Al respecto, Burgelin y Espinet (1974), en su libro *La comunicación de masas*, la define como “el modo particular de la comunicación moderna, que permite al emisor de la comunicación dirigirse simultáneamente a un gran número de destinatarios” (p. 7).

2.3.2.2. Concepto de comunicación escrita.

A partir de las definiciones sobre la comunicación, se entiende, entonces, que la comunicación escrita es un proceso en el que emisor y destinatario comparten información a través de la escritura. Al respecto, Alonso (2011) señala que la comunicación escrita permite al individuo transmitir información a un receptor, a través del tiempo y espacio, proporcionando una experiencia similar al hecho real. Se refiere a determinadas condiciones lingüísticas, las cuales evidencian no solo la creación del mensaje, sino también el análisis que hay detrás de su construcción y el filtro de la naturaleza psicosocial de la dialéctica del mundo.

Por otra parte, Gonzales (2009) afirma que la escritura ha permitido al hombre perpetuarse sobre la faz de la tierra, pues, con sus producciones escritas, ha dado cuenta a la humanidad de sus hazañas de mejora de la especie y de su desarrollo histórico y cultural. Por lo tanto, se puede concluir que la comunicación escrita es un proceso en el que se elabora un mensaje

que no tiene un receptor establecido y que el conocimiento y dominio de la escritura son fundamentales. Además, a diferencia de la comunicación oral, tiene una principal particularidad: lo que se escribe permanecerá a través del tiempo y la distancia.

En relación a la escritura, Cassany (1989) la define como un código lingüístico diferente al código oral, pues involucra características propias, como la ortografía, la construcción adecuada de la frase, la oración, la puntuación, etc. En ese sentido, la comunicación escrita sería una forma de actuación lingüística, cuyo éxito y eficacia comunicativa dependerá de la competencia lingüística que se posea.

2.3.2.3. Importancia de la comunicación escrita.

Son diversas las razones que se podrían mencionar acerca de la relevancia que la comunicación escrita tiene para la humanidad. Una de ellas es que le ha permitido romper las barreras de espacio y tiempo en la difusión del conocimiento. Al respecto, Guerrero (2012) considera que otra razón es que las producciones escritas, propias de este tipo de comunicación, se convierten en fuente de consulta permanente. Así, se ha podido conocer la historia de nuestros antepasados, de la evolución de las sociedades, de sus aportes, de sus costumbres. Por tanto, el lenguaje escrito ha permitido registrar y conservar la memoria individual y colectiva para que sean leídas por las futuras generaciones.

Otra razón de su importancia es que las personas, al no poder expresarse oralmente frente a un interlocutor, encuentran en las palabras escritas una manera de liberarse, pues, por medio de ellas, pueden expresar sus sentimientos más profundos. Asimismo, en relación a los estudiantes, se debe tener en cuenta que la comunicación escrita es fundamental para el progreso académico y el logro de sus aprendizajes. Para ello, se deben cuidar ciertos aspectos, que en la comunicación oral no se le da mucha importancia, por ejemplo, la variedad léxica para no repetir varias veces las mismas palabras, la precisión léxica para emplear los términos más adecuados en el

discurso, de tal forma que expresen exactamente lo que se quiere transmitir; se debe respetar, también, la sintaxis para que las ideas sean claras y coherentes. Se puede decir, en general, que esta comunicación es importante porque se puede realizar por medio de un escrito que viajará y permanecerá en el tiempo y en el espacio para la lectura y conocimiento de generaciones venideras.

2.3.2.4. Ventajas y desventajas de la comunicación escrita.

Molestina et al. (1988) consideran tres ventajas importantes de la comunicación escrita. Una de ellas es que conserva el mensaje en cualquiera de las formas en que haya sido formulado. Es decir, ya sea a manuscrito o impreso, la información podrá permanecer en el tiempo. Otra ventaja importante es que “permite la comprensión progresiva” (p. 126), pues, según el ritmo o nivel de comprensión del lector, el texto podrá ser leído tantas veces sea necesario para entender el mensaje.

Otra ventaja de la comunicación escrita es que el emisor puede reflexionar, planificar, con bastante detenimiento, antes de escribir. En ese sentido, Cassany, señala que antes de redactar “[...] nos hacemos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder” (2003, p. 265). Es decir, se seleccionan y ordenan las ideas antes de escribirlas, de comunicarlas. Asimismo, la corrección de lo escrito antes de su publicación es otro de los beneficios. Al respecto, Cassany señala que “en los procesos de revisión, el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (2003, p. 267).

Por otro lado, entre las desventajas o limitaciones que tiene la comunicación escrita, se puede mencionar, de acuerdo con Molestina et al. (1988), las siguientes: (1) Solo se manifiesta entre personas alfabetizadas, es decir, solo entre aquellos que saben leer y escribir; por tanto, la audiencia es limitada. (2) Su carácter impersonal imposibilita la retroalimentación en caso

de que el mensaje presente alguna ambigüedad o imprecisión. En otros términos, al no existir contacto directo entre emisor y receptor por ser una comunicación asincrónica, la posibilidad de aclarar conceptos de manera inmediata se vuelve remota. (3) La evaluación del impacto de una comunicación escrita es difícil de evaluar. Esto quiere decir que el efecto positivo o negativo que deja la lectura de escritos, como cartas, ensayos, correos, documentos, etc. es, aunque no imposible, muy difícil de medir.

2.3.2.5. La redacción.

Si se concibe la comunicación como la transmisión de señales en el que intervienen elementos importantes como el emisor y el destinatario, (Escandell, 2005), se entiende, entonces, que dicha transmisión se puede realizar de manera oral o escrita. En esta última, se involucran dos competencias: la comprensión de lo escrito y la expresión a través de la escritura, ambas muy necesarias para contextos cotidianos de índole laboral o académico. En relación a la segunda competencia, la redacción o escritura de las ideas cobra un rol importante; de ahí la necesidad de saber y entender qué es redactar.

Para Mandoune (2013), desde la etimología, se entiende que redactar implica ordenar ideas que luego serán transmitidas por escrito. Dicho de otra manera, se trata de expresar ideas de manera ordenada y de acuerdo a las normas de sintaxis de la lengua. La sintaxis, por su parte, se refiere al orden en el que deben ser escritas las palabras en un enunciado. En consecuencia, se podría entender que la redacción correcta de los estudiantes tendría relación con las competencias lingüísticas que posea antes de escribir. En ese sentido, Cassany (1993) menciona que “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes” (p. 15).

Por otro lado, escribir, para Cassany (1993), “significa mucho más que conocer el abecedario, saber ‘juntar letras’ o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 13). Sobre la base de estas consideraciones, es importante indicar que redactar correctamente muchas veces es reconocido como una habilidad destacada. Sin embargo, esta competencia es todavía desatendida por la educación básica quizá, según señala Cassany (2005), “por la complejidad del proceso de escritura” (p. 7) o por el trabajo que genera la corrección de los textos de los estudiantes.

Cardinale (2007), no solo considera a la escritura como un medio para la expresión del ser humano, sino que también es un “instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (p. 25). Es por ello que las universidades deben considerar preparar a los estudiantes en el proceso de redacción, incluyendo la enseñanza de la cultura escrita dentro de los planes de estudio. De esta manera, los alumnos podrán desarrollarse en los campos profesionales o académicos. Asimismo, se afirma que es un error considerar que el proceso de aprendizaje de la lengua materna acaba en la universidad, pues esta etapa demanda necesidades de mayor exigencia para el estudiante.

2.3.2.6. Competencia comunicativa escrita.

Este concepto tiene sus antecedentes con el nacimiento de la retórica; sin embargo, es recién en la década de los sesenta que se populariza para comprender las capacidades lingüísticas de los niños en su etapa escolar. Es así que, en paralelo a la lucha por los derechos civiles y la lucha contra la pobreza, se discutía que el uso de dialectos no estándar era una variable de gran influencia en el fracaso escolar en Estados Unidos. De este modo, la interferencia sociolingüística se encontraba fuertemente relacionada con la competencia comunicativa (Cazden, 1996).

Por otra parte, las competencias comunicativas escritas hacen referencia a la capacidad de un individuo de actuar según: (1) las reglas lingüísticas de su lengua, (2) la intención que desee imprimir a su discurso,

(3) las normas de comportamiento social y (4) el dominio adecuado para planificar, emitir, revisar y corregir mensajes. De esta manera, el análisis de la competencia en una producción escrita es a través del uso de indicadores gramaticales y ortográficos, según la tipología de producción.

Siguiendo con la conceptualización y caracterización de competencia escrita, para Krashen (1981) se trata de una habilidad aprendida, antes que adquirida. Su diferencia radica en que el aprendizaje es un proceso consciente, mientras que el otro es inconsciente. Dicho de otra forma, al adquirirse la lengua uno no es capaz de explicar los errores o aciertos de su propio uso del lenguaje, mientras que, al aprender la lengua, uno puede tomar decisiones acerca del uso correcto del lenguaje.

Cassany (1989) sostiene que la competencia comunicativa escrita, también llamada “habilidad de la expresión escrita”, es la relación entre el *saber* (competencia) y el *saber hacer* (*actuación*). De acuerdo a ello, según el autor, “un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (p. 11). Conocer el código quiere decir que se sepan la normativa de una lengua a nivel de ortografía, sintaxis, semántica, léxico, puntuación, etc. para poder aplicarlas en las producciones escritas de acuerdo a la intención y situación comunicativa.

2.3.2.7. Dimensiones de la variable comunicación escrita.

La comunicación escrita se puede manifestar mediante tres tipos de redacciones, las cuales vendrían a ser las dimensiones para esta investigación.

A) Redacción académica.

Para Ramírez (2007) la redacción académica es una práctica propia de la comunidad científica y universitaria donde se expone, comunica o describe un

tema científico. No obstante, este no es su único fin, pues, también, a través de la redacción académica, se demuestra o persuade a un auditorio sobre la legitimidad e importancia que presenta una situación. En ese sentido, el texto académico tiene como propósito informar, describir, explicar, ejemplificar, analizar, cuestionar, convencer o refutar los conocimientos disciplinares. De ahí es que se puede mencionar, bajo la clasificación de Bustos (1996), la existencia de dos tipos de texto: expositivo y argumentativo. En el primero, según el autor, predomina la función representativa del lenguaje, mientras que, en el segundo, la conativa o apelativa.

Por otra parte, la redacción de un buen texto académico, de acuerdo con Villagrán et al. (2012), dependerá de tres principios básicos. El primero es la precisión, que significa emplear palabras que comuniquen exactamente lo que se quiere transmitir. Es decir, “consiste en expresar únicamente lo que se desea, sin dejar opción a que lo escrito se pueda interpretar de otra manera” (León y Ortiz, 2005, p. 4). Esto debido a que, en una comunicación escrita, donde el emisor y destinatario no comparten espacio ni tiempo, no se pueden aclarar dudas o ambigüedades. Por ello, para redactar con precisión, se debe escribir pensando en la comprensión del lector. Otro principio básico de los textos académicos es la claridad, la cual se debe tener muy en cuenta, pues de esta característica dependerá que se lea y se entienda rápidamente un producto escrito. A fin de alcanzar este objetivo, el lenguaje tiene que ser sencillo; asimismo, es necesario que las oraciones estén bien construidas, que se usen correctamente los signos de puntuación y que cada párrafo desarrolle un subtema siguiendo un orden lógico dentro de la macroestructura textual. El tercer principio es la brevedad, que significa, en el caso de ensayos o artículos científicos, incluir solo información pertinente al contenido. Este carácter sintético quiere decir que se deben evitar los circunloquios innecesarios en el discurso.

Esta dimensión presenta dos indicadores importantes: redacción expositiva y redacción argumentativa, las cuales son prácticas universitarias muy comunes entre los estudiantes. En relación con la primera, Álvarez (2001) menciona que una producción escrita de tipo expositiva es “todo texto cuyo

objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (p.16). La redacción expositiva, por tanto, tiene como intención o propósito incrementar o reacomodar los conocimientos que los lectores poseen sobre un tema. Para Carneiro (2011), las redacciones expositivas se presentan “a través de una división analítica de la realidad expuesta: definición, origen, características, descripción, clasificación, causas, consecuencias, importancia, etc.” (p. 246). Así pues, la redacción académica expositiva aclara conceptos, describe problemas, así como sus causas, efectos y soluciones, clasifica fenómenos, elementos, características, etc.

Por otra parte, la redacción argumentativa, tal como lo menciona Narvaja de Arnoux et al. (2010), es “la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo” (p. 42). A ello, se puede agregar lo que afirma Plantin, 2001, como se citó en Pérez y Vega, 2002, sobre los argumentos. Estos son “los hechos, las pruebas o datos que se tienen sobre una problemática determinada” (p. 28). En ese sentido, Weston (2003) menciona que los argumentos son “intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (p. 12). En otras palabras, la redacción argumentativa está constituida por posturas u opiniones, que deben ser respaldadas o validadas con argumentos que puedan convencer, persuadir al destinatario. Para lograr este objetivo, este tipo de redacción académica debe tener un orden y estructura: (1) introducción, donde se contextualizará el problema y se planteará la tesis o postura, (2) desarrollo, donde se plantearán los argumentos que validan la postura, (3) cierre, donde se reafirma la postura propuesta por el autor, se sintetizan los argumentos y se proponen recomendaciones.

B) Redacción literaria.

Para Martín (2012), en la redacción literaria, conocida también como redacción poética o creativa, los códigos de escritura pueden ser variados, ya que pueden ser versos, prosa o en diálogo. Su finalidad es la expresión artística a través de la escritura, pues es, en este tipo de redacción, donde el

emisor puede expresar sus sentimientos, emociones y creatividad. De ahí que Bernárdez (2004) afirma que en la literatura predomina la función poética del lenguaje por su función creativa y por el propósito de producir goce estético.

Los cuentos, novelas y poemas son algunos ejemplos de redacción literaria; sin embargo, existen otras producciones que combinan el lenguaje informativo con el lenguaje literario. Es el caso de la redacción publicitaria, cuyo objetivo principal es captar la atención del receptor para persuadirlo. Para ello, muchas veces, los publicistas recurren al juego de palabras, tanto en el nivel del significado como del significante.

La redacción literaria, como dimensión de la variable denominada comunicación escrita, presenta dos indicadores importantes. Uno de ellos es la redacción de cuentos. De acuerdo con el Diccionario Literario (2005), el cuento es una producción oral o escrita de poca extensión en el que participan personajes que transmiten emociones al lector. Thompson (1972), por su parte, lo define como un relato de cierta longitud que contiene episodios sucesivos que direccionan al lector a un desenlace. En ese sentido, la redacción de un cuento vendría a ser la narración de historias breves basadas en hechos reales o ficticios con el propósito de generar distracción el lector. Como menciona Cassany (1993), cada tipo de texto tiene una estructura estandarizada, como es el caso del texto académico que la tiene introducción, desarrollo y cierre. Del mismo modo, el cuento también la tiene: inicio, nudo y desenlace. El primero presenta a los personajes con características propias y los ubica en un lugar y en un momento; el nudo es la parte donde surgen los conflictos entre los protagonistas; el desenlace es donde se solucionan los enfrentamientos. En consecuencia, para iniciar la redacción de un cuento es importante conocer cuáles son sus partes además de saber cuáles son las características de cada una de ellas.

Otro de los indicadores de esta dimensión es la redacción de poesía. Esta, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, es “Manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra, en verso o en prosa”, así como “Cada uno de los géneros en que se divide las obras

literarias". La poesía, por tanto, es un género literario en el que el autor expresa sentimientos o reflexiones acerca de la vida o de la muerte, del amor o del desamor, de la belleza o la fealdad. Estas emociones, anteriormente eran escritas bajo parámetros rígidos como la métrica y el ritmo para construir así coplas y sonetos. En la actualidad, en la poesía moderna, existe mayor libertad de escritura, pues el escritor dispone y organiza sus versos en búsqueda de su propio estilo de composición.

C) Redacción administrativa.

La redacción administrativa, según Palomino (2007), como parte de la comunicación escrita, es una actividad sujeta a formulismos preestablecidos; es decir, los escritos poseen formatos de redacción ya determinados, como es el caso de las solicitudes, oficios, memorandos, currículos, etc. Por tanto, este tipo de redacción comprende aquellos documentos elaborados en el ámbito público, comercial y empresarial sobre temas laborales u oficiales, que sirven como medio de comunicación entre las autoridades de una institución y entre estas con particulares.

Palomino (2007) menciona las características de la redacción administrativa: la claridad, brevedad, cortesía y diagramación. La primera es un rasgo común en todo tipo de texto, pues el propósito de quien escribe será que su mensaje se entienda; por ello, las ideas deben ser claras, coherentes, correctamente redactadas. En cuanto a la brevedad, el mensaje debe ser expresado sin rodeos; por lo tanto, debe ser directo, con una cantidad de palabras necesarias y suficientes para transmitir el mensaje. La cortesía, por su parte, es la expresión amable y respetuosa con la que se debe escribir el documento para generar confianza, comprensión y compromiso en el destinatario. A veces, el contenido de estos escritos puede resultar desagradable cuando se trata de reclamos, cobros judiciales o llamadas de atención; por ello, es importante el tono y la sutileza del mensaje. Finalmente, la diagramación está relacionada con la estética del texto, pues se toma en consideración el interlineado, el ancho de los márgenes, el centrado de los títulos, etc.

En relación con los indicadores de esta dimensión se pueden mencionar dos: la redacción institucional y la redacción técnica. La primera se refiere a la comunicación escrita entre miembros de una institución o entre instituciones a través de cartas, oficios, *e-mails*, *power point*, memorando, páginas web, etc. La correcta redacción de estas reflejará de manera positiva la imagen de la institución o profesional que las emita. Por el contrario, si se producen textos mal redactados, se pone en duda el profesionalismo de quien las produce o de la institución a la que representa, lo cual generaría la pérdida de un potencial cliente si se tratara de una venta o servicio.

La redacción técnica, por su parte, es una actividad de escritura enfocada en la elaboración de documentos de procesos técnicos, a veces complejos. Es decir, es un escrito, como informes y manuales, en el que se plasma el paso a paso para realizar alguna actividad, para ejecutar algún *software* o algún programa. Para dicha ejecución, es importante y necesario que la redacción sea detallada y sumamente clara para que cualquier público no especializado en el tema la pueda interpretar correctamente y, por consiguiente, minimizar el número de errores. Este tipo de redacciones son sumamente rigurosas, por ejemplo, en entornos farmacéuticos, pues la falta de precisión del algún paso en la elaboración del producto podría echarlo a perder. Para lograr el objetivo de esta redacción, es necesario que el escritor no omita pasos descriptivos por considerar que es evidente; asimismo, sus descripciones deben estar acompañadas de imágenes y viñetas que ayuden al lector a ejecutar el paso sin temor alguno.

2.3.2.8. La comunicación escrita en la universidad.

Desde el momento que a una persona se le atribuye competencias en comunicación lingüística, se asume que esta es capaz de producir textos para diferentes contextos comunicativos, con diferentes propósitos y destinatarios. En ese sentido, se hace referencia a la capacidad de emplear diferentes géneros discursivos (Adam, 1999), respetando sus normas y de acuerdo a los contextos en los que se enmarca (Batjín, 1979).

Es en el contexto universitario donde el estudiante tendrá al texto escrito como medio para el desarrollo de sus conocimientos y para la transmisión de los mismos. Cassany, Luna y Sanz (2000) al respecto señalan que el texto académico se caracteriza como un subgénero, cuyo objetivo reside en la construcción de conocimiento mediante el uso de discursos complejos elaborados en un lenguaje formal, con un vocabulario determinado y de entendimiento universal.

En la universidad, la capacidad lingüística dominante se refiere a la capacidad de producir textos para exponer de manera escrita nuevas formas de saber. Por ello, se recomienda siempre que los profesores incorporen dentro de sus actividades, tareas que permitan el desarrollo de competencias lingüística propias de la carrera para que los estudiantes puedan formarse en un nivel propio a la disciplina en la que se desenvolverán académica y profesionalmente (Tamayo & Sanmartí, 2005).

2.4. Glosario

Comprensión: Se trata de la elaboración de un significado a partir de la lectura de un texto relacionándolo con conceptos cuyos significados ya han sido asimilados por el lector.

Lectura: Se refiere a otorgar significado y comprender las ideas transmitidas a través de un código relacionado a un lenguaje. Este puede ser leído a través del sentido de la vista o del tacto.

Producción: Es el proceso de fabricación o elaboración de un producto oral o escrito.

Texto: Es un producto, compuesto por signos correspondientes a un sistema de escritura, con una unidad de <http://es.wikipedia.org/wiki/Significado> sentido.

Habilidad: Es la capacidad para realizar alguna actividad.

Competencia: Es la capacidad o habilidad que un individuo posee para desenvolverse sobre un campo de la realidad, resolviendo problemas o satisfaciendo exigencias complejas, recurriendo a los conocimientos y habilidades que posee. Implica también el uso de herramientas, la posesión de valores y actitudes que se hacen necesarias para la ejecución de la actividad.

Redacción: Es plasmar en forma tangible un relato oral. Es un escrito de lo que se ha proyectado de manera mental mediante el uso de diversos recursos que van desde el vocabulario, la ortografía, la sintaxis, entre otros.

Significado: Es un componente del signo lingüístico de carácter abstracto. Es la noción, concepto o idea que evoca un elemento perceptible. Es la cara interna del signo.

Significante: Es un componente perceptible que se asocia a un significado para formar un signo lingüístico. Es la cara externa del signo.

Semántica: Es una parte de la lingüística que se enfoca en estudiar el significado que poseen las palabras y determinadas expresiones lingüísticas.

Sintaxis: Es una sección de la lingüística que se enfoca en el orden que las palabras poseen en un enunciado y en la identificación de las funciones que cumplen en cada espacio ocupado de la oración.

Ortografía: Se refiere a la normativa que orienta la correcta escritura de una lengua para que cuando sea leída pueda ser bien interpretada.

Comunicación: Se refiere a la interacción entre emisor y receptor mediante señales o signos, ya sean estos orales o escritos, lingüísticos o no lingüísticos. En este proceso también se involucran otros elementos, como canal, código, situación, intención, etc.

Lingüística: Es aquella disciplina científica que se enfoca en estudiar el origen, evolución y estructura del lenguaje humano. Como ciencia, llega a formular explicaciones referidas a fenómenos lingüísticos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Operacionalización de la variable

Tabla 1.

Operacionalización de la variable habilidades lingüísticas.

Variable	Dimensiones	Indicador	Ítems	Valores
Habilidades lingüísticas	Semántico	Niveles de significado	1,2,3,4	Sí
		Relación de significados		No
	Sintáctico	Función de la palabra	5,6,7,8	
		Función de la frase		
	Ortográfico	Tilde por regla general	9,10,11,12	
		Tilde diacrítica		
Tilde por hiato acentual				

Fuente. Elaboración propia

Tabla 2.*Operacionalización de la variable comunicación escrita.*

Variable	Dimensiones	Indicador	Ítems	Valores
Comunicación escrita	Redacción académica	Redacción expositiva	1,2,3,4,5,6,7	Totalmente en desacuerdo
		Redacción argumentativa		Desacuerdo
	Redacción literaria	Redacción de cuentos	8,9,10	Indiferente
		Redacción de poesía		Acuerdo
	Redacción administrativa	Institucional	11,12,13,14,15	Totalmente de acuerdo
Técnica				

Fuente. Elaboración propia

3.2. Tipo y diseño de investigación

Este trabajo es de tipo básica, pues pretende conocer y entender la relación entre la competencia lingüística y la comunicación escrita. Según Sánchez y Reyes (2006), se considera de tipo básico a los estudios que solo buscan mejorar un conocimiento existente, sirviendo como base para investigación. Asimismo, es de alcance descriptivo correlacional. Ello debido a que es un trabajo que se enfoca en las características de comunidades, grupos, personas, procesos, objetos o fenómenos que son sometidos a un análisis (Hernández et al., 2014). Cabe señalar que este tipo de trabajo tiene “como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández et al., 2014, p. 81).

Por otro lado, el trabajo es de diseño no experimental, de corte transversal. Siguiendo a Hernández et al. (2014), el diseño no experimental es “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” (p. 149).

Asimismo, es transversal, pues busca “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández et al., 2014, p. 151). El siguiente diagrama representa este tipo de investigación:

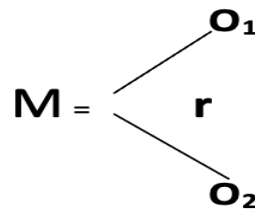


Figura 1. Diseño correlacional

Donde:

M : Alumnos

O_i : Habilidades lingüísticas

r : Relación entre variables. Coeficiente de correlación

O_2 : Comunicación escrita

Unidad de análisis

Se tomó a los alumnos del primer ciclo de una universidad particular durante el 2019 como objeto de investigación.

3.3. Población y muestra de estudio

Sobre ese punto, recurrimos a Arias (2012), para quien la población es “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la población” (p. 81). Tomando en cuenta esa definición, esta investigación considera a 134 alumnos como objeto de estudio. Estos estudiantes corresponden a una universidad particular, específicamente cursando el primer ciclo.

Por otro lado, según Hernández et al. (2014), la muestra se refiere a una parte representativa de la población, que puede obtenerse de manera probabilística o no probabilística. Para el desarrollo de este estudio, se optará por la primera forma de muestreo; es decir, se tomará una muestra de manera aleatoria, la cual será oportuna para esta investigación. La muestra fue calculada a través de la fórmula:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Población: 134 estudiantes del primer ciclo

Z = Nivel de confianza: 95%; por lo tanto, el valor de z es de 1,96.

p = Proporción esperada: (0,50) proporción de estudiantes del primer ciclo q

= Complemento de p: 1-0,50 = 0,50

e = Error estándar (margen de error): 5%

Se considera un nivel de confianza del 95%, con una precisión del 0,05 y una proporción de estudiantes (p=0,5).

Muestra

$$n = \frac{134 * 0.5 * 0.5 * 1.96 * 1.96}{134 * 0.05^2 + 0.5 * 0.5 * 1.96 * 1.96} = 100$$

Por lo tanto, según los resultados de la fórmula, de una población de 134 alumnos del primer ciclo de una universidad privada, se seleccionó, de manera aleatoria, a 100 estudiantes para realizar el estudio.

3.4. Instrumento de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Se refiere a las normas que guiarán al investigador en la ejecución de actividades correspondientes a cada etapa de la investigación (Carrasco, 2013). En el caso de este estudio, se recurrió a la encuesta. Esta es la técnica que permite recolectar información proporcionada por los individuos de una población. Se aplica con el objetivo de sustraer las respuestas de una persona mediante cuestionarios, con los que se pueden obtener opiniones, experiencias, perspectivas, entre otros (Niño, 2011, p. 63)

3.4.2. Instrumento

Según Niño (2011), un instrumento es un recurso, prueba o herramienta que tiene como finalidad recoger datos o información para medir las variables, validar las hipótesis y verificar si se cumplieron los objetivos de la investigación. Para esta investigación, se aplicó el cuestionario. Este es “un conjunto de preguntas técnicamente estructuradas y ordenadas, que se presentan escritas e impresas, para ser respondidas igualmente por escrito o a veces de manera oral” (Niño, 2011, p. 89). Se puede decir, entonces, que el cuestionario es un instrumento de las encuestas compuesto por un grupo de interrogantes vinculadas a las variables que se quieren medir. Los instrumentos que se emplearon para medir cada variable de esta investigación se presentan a continuación.

Cuestionario sobre habilidades lingüísticas

Ficha técnica

Nombre : Cuestionario sobre habilidades lingüísticas
Autor : Liz Gomero
Año : 2019

Propósito : Medir las habilidades lingüísticas de los estudiantes

Administración: Individual

Duración: 15 minutos

Rango de aplicación: universitarios de primer ciclo

Aspectos normativos: Para estudiantes universitarios de primer ciclo en una muestra representativa (varones y mujeres)

Descripción del Test

El cuestionario de habilidades lingüísticas está compuesto por tres dimensiones: semántica, sintáctica y ortográfica. Para medir la percepción, la prueba contiene de 1 a 12 ítems, medidos por la escala dicotómica: Si el estudiante responde correctamente equivale a un punto y respuesta incorrecta a un puntaje de cero.

Validez

El instrumento fue sometido a evaluación por profesionales con trayectoria en la enseñanza universitaria y con experiencia en la elaboración y uso de instrumentos en el campo de la investigación. Para su calificación, se les entregó la hoja de juicio de expertos y la matriz de consistencia para determinar si los ítems están correctamente adecuados. Se evaluó a través del Test de Aiken obteniendo alta concordancia. (Ver anexo 6)

Tabla 3.

Validación del cuestionario sobre habilidades lingüísticas

Validador	Opinión del validador
Dr. Raúl Cabrejos Burga	Aplicable
Dra. Patricia Bejarano Alvarez	Aplicable
Dra. Bertha Silva Narvaste	Aplicable

Confiabilidad

Se aplicó una prueba piloto a 50 alumnos para medir la confiabilidad mediante el coeficiente de Richard Kunderson, el cual fue de 0.99. Ello reveló una alta consistencia interna del cuestionario. Esto evidencia que las interrogantes empleadas en el instrumento son adecuadas, pues permiten definir los conceptos que se investigarán. (Ver anexo 4).

Tabla 4.

Confiabilidad del instrumento sobre habilidades lingüísticas

	KR 20	N° de elementos
Cuestionario sobre habilidades lingüísticas	0.99	12

Cuestionario sobre comunicación escrita

Ficha técnica

Nombre : Cuestionario sobre comunicación escrita

Autor : Liz Gomero

Año : 2019

Propósito: Medir la comunicación escrita

Administración: individual

Duración: 15 minutos

Rango de aplicación: universitarios de primer ciclo

Aspectos normativos: Para estudiantes universitarios de primer ciclo en una muestra representativa (varones y mujeres)

Descripción del Test

El cuestionario de comunicación escrita está compuesto por tres dimensiones: redacción académica, redacción literaria y redacción administrativa. La prueba contiene de 1 a 15 ítems, medidos por la escala de lickert: Totalmente en

desacuerdo 1, Desacuerdo 2, Indiferente 3, Acuerdo 4, Totalmente de acuerdo 5.

Validez

El instrumento fue sometido a una evaluación por profesionales expertos en la elaboración, aplicación y validación de instrumentos en el campo de la investigación. Para su calificación, se les entregó la hoja de juicio de expertos y la matriz de consistencia para determinar si los ítems han sido adecuados. Se evaluó a través del Test de Aiken obteniendo alta concordancia. (Ver anexo 7)

Tabla 5.

Validación del cuestionario sobre comunicación escrita

Validador	Opinión del validador
Dr. Raúl Cabrejos Burga	Aplicable
Dra. Patricia Bejarano Alvarez	Aplicable
Dra. Bertha Silva Narvaste	Aplicable

Confiabilidad

Se estableció la confiabilidad tras aplicarse una prueba piloto a 50 estudiantes. También, se aplicó el coeficiente de confiabilidad de Alpha de Cronbach, el cual es de 0.99. Ello revela una alta consistencia interna del cuestionario. Esto evidencia que las interrogantes empleadas en el instrumento son adecuadas, pues permiten definir los conceptos que se investigaran. (Ver anexo 5)

Tabla 6.

Confiabilidad del instrumento sobre comunicación escrita

	Alpha de Cronbach	N° de elementos
Cuestionario sobre comunicación escrita	0.99	15

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Para obtener los puntajes de cada estudiante, los datos obtenidos en los cuestionarios de cada variable fueron procesados en plantillas con el código respectivo. Posteriormente, se recurrió a Excel para elaborar una base de datos. Se pudo observar que los resultados obtenidos de las dimensiones investigadas fueron parciales. Toda esta información sobre los valores se colocó en el software informático SPSS V25 para hallar relaciones entre las variables y su significancia estadística.

Para la estadística descriptiva, se utilizaron tablas de frecuencias y porcentajes, mientras que para la estadística inferencial se usó el Rho de Spearman. Tras recoger los datos, se procedió al análisis de resultados. Luego se presentan los datos de las variables y sus dimensiones.

Variable: Habilidades lingüísticas

Tabla 7.

Frecuencia y porcentajes de la variable habilidades lingüísticas.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	41	41,0
	Medio	56	56,0
	Alto	3	3,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

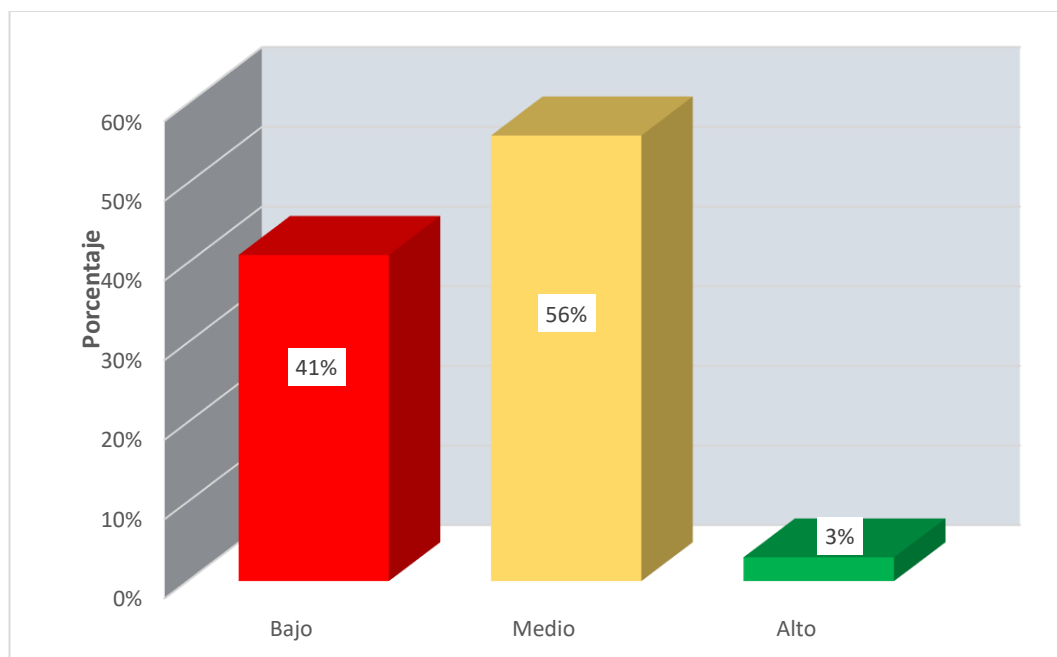


Figura 2. Porcentajes de los niveles de la variable habilidades lingüísticas.

Respecto a los resultados presentados en la tabla 7 y en la figura 2 con referencia al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, se observó que el 41 % se encontraba en nivel bajo, mientras que en el nivel medio se hallaba el 56%; finalmente, en el nivel alto, se encontró el 3%.

Tabla 8.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística semántica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	38	38,0
	Medio	60	60,0
	Alto	2	2,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

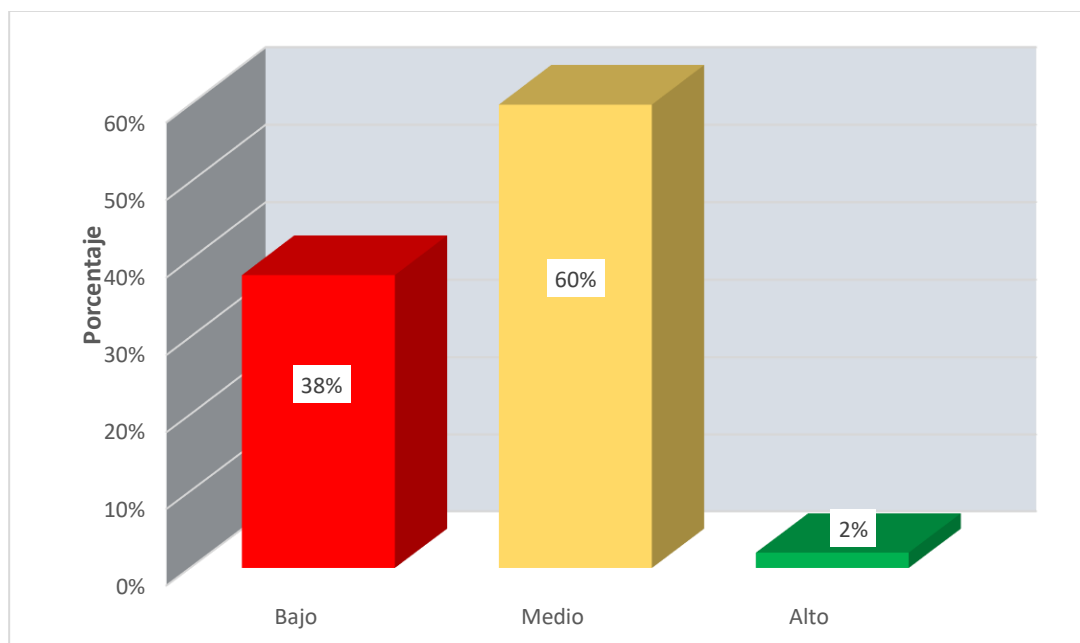


Figura 3. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística semántica.

Respecto a los resultados presentados en la tabla 8 y en la figura 3 con relación a la dimensión habilidad lingüística semántica desarrollada por los alumnos, se observó que en un nivel bajo estaba el 38%, mientras que en un nivel medio se ubicaba el 60%; finalmente, en un nivel alto, se halló el 2%.

Tabla 9.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística sintáctica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	53	53,0
	Medio	42	42,0
	Alto	5	5,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

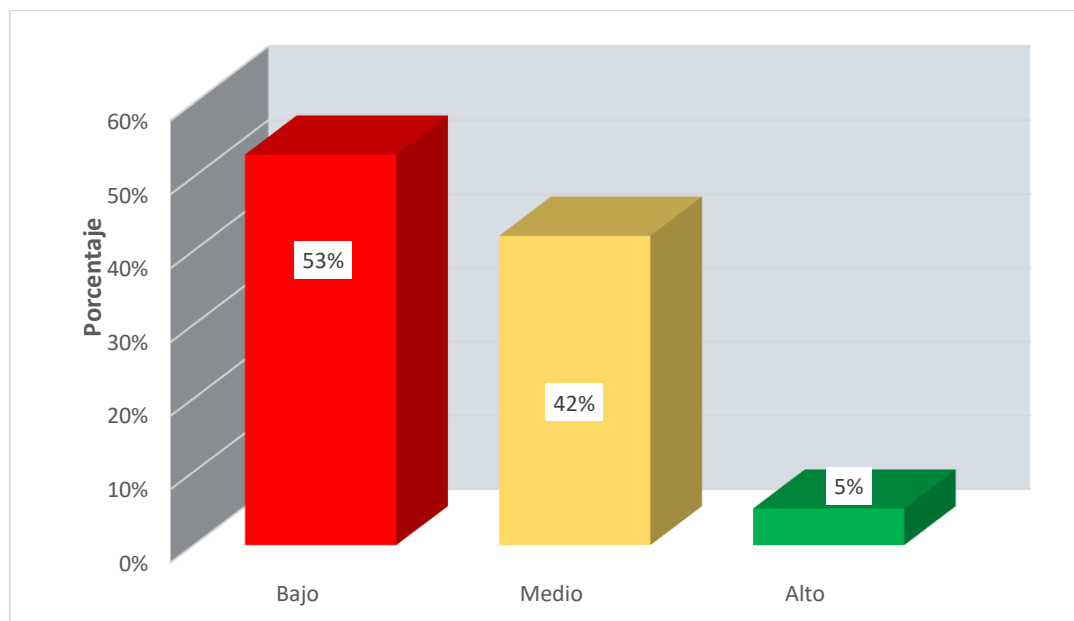


Figura 4. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística sintáctica.

Respecto a los resultados presentados en la tabla 9 y en la figura 4 con relación a la dimensión habilidad lingüística sintáctica desarrollada por los alumnos, se encontró que el 53% se hallaba en un nivel bajo, mientras que en un nivel medio estaba el 42%; finalmente, el 5% se ubicó en un nivel alto.

Tabla 10.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión habilidad lingüística ortográfica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	41	41,0
	Medio	54	54,0
	Alto	5	5,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

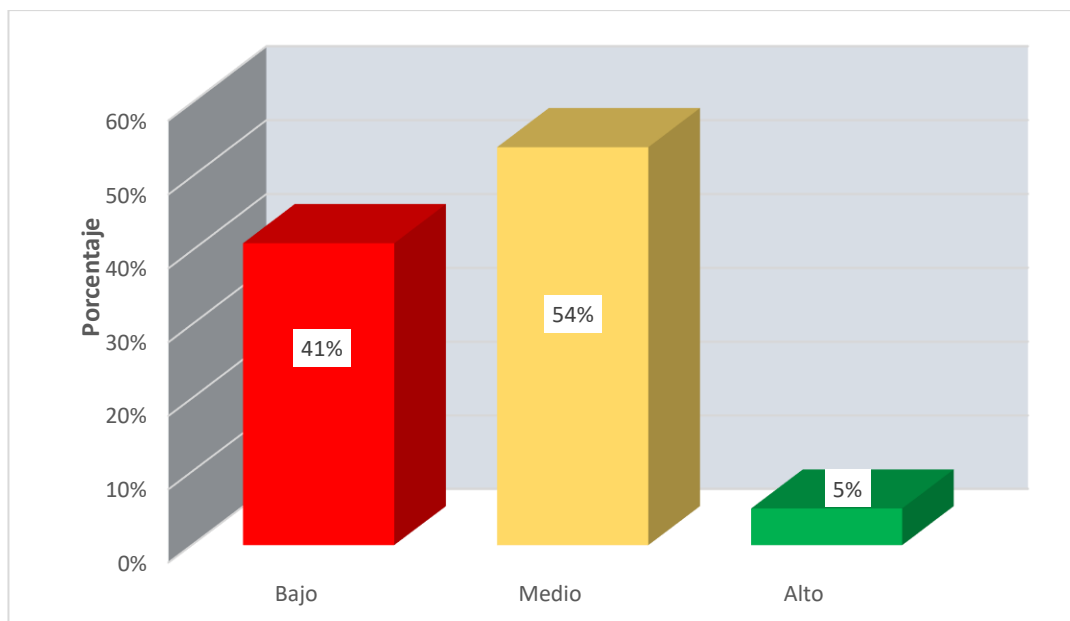


Figura 5. Porcentajes de los niveles de la dimensión habilidad lingüística ortográfica.

Respecto a los resultados presentados en la tabla 10 y en la figura 5 con relación a la dimensión habilidad lingüística ortográfica desarrollada por los alumnos, se obtuvo que el 41% se encontraba en un nivel bajo, mientras que en el nivel medio se hallaba el 54%; finalmente, en un nivel alto, se ubicó el 5%.

Variable: Comunicación escrita

Tabla 11.

Frecuencia y porcentajes de la variable comunicación escrita.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mala	53	53,0
	Regular	44	44,0
	Buena	3	3,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

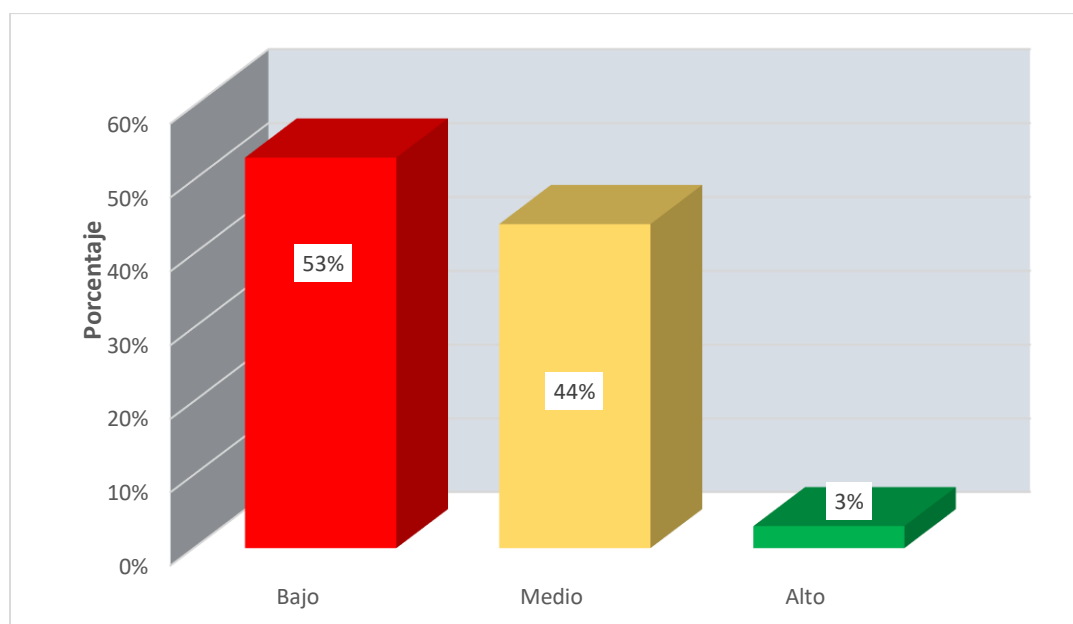


Figura 6. Porcentajes de los niveles de la variable comunicación escrita.

En referencia a los resultados mostrados en la tabla 11 y en la figura 6 con respecto a la comunicación escrita desarrollada por los alumnos, se tuvo que el 53% se encontraba en un nivel malo; luego, el 44%, en un nivel regular; finalmente, el 3%, en un nivel bueno.

Tabla 12.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción académica.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mala	42	42,0
	Regular	54	54,0
	Buena	4	4,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

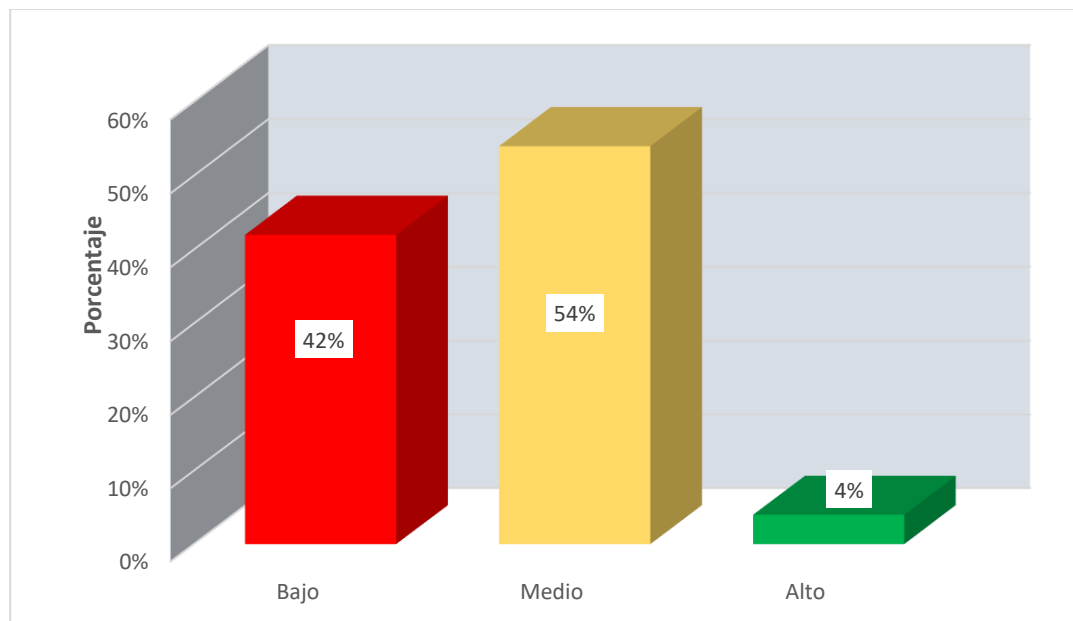


Figura 7. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción académica.

En referencia a los resultados mostrados en la tabla 12 y en la figura 7 con respecto a la redacción académica desarrollada por los alumnos, se obtuvo que el 42% se encontraba en un nivel malo, mientras que en un nivel regular se hallaba el 54%; finalmente, en un nivel bueno, se ubicó el 4%.

Tabla 13.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción literaria.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mala	58	58,0
	Regular	30	30,0
	Buena	12	12,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

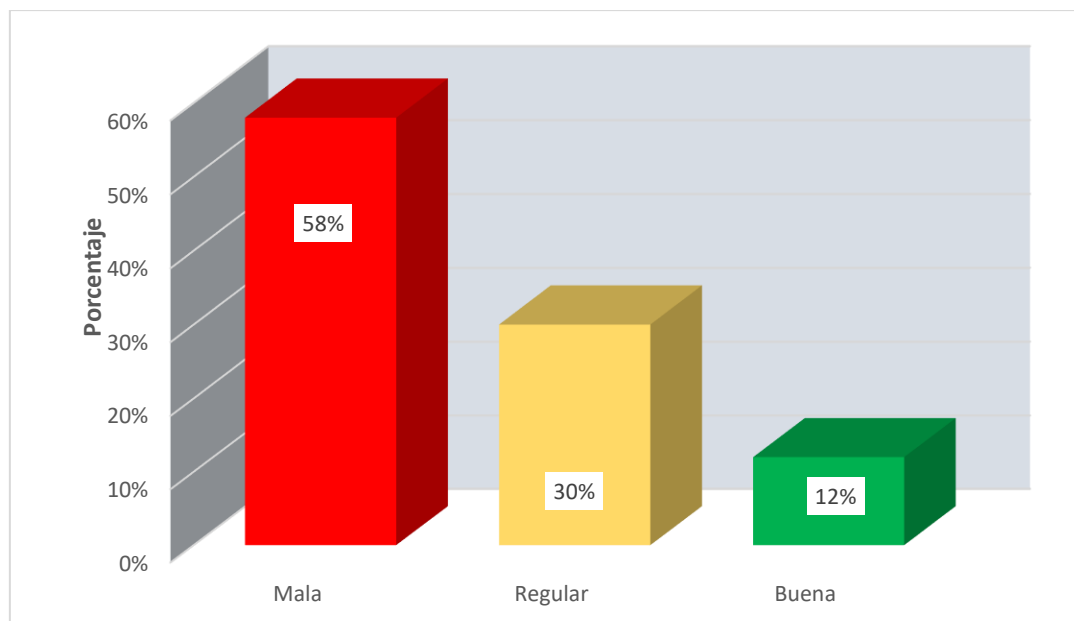


Figura 8. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción literaria.

En referencia a los resultados mostrados en la tabla 13 y en la figura 8 con respecto a la redacción literaria desarrollada por los alumnos, se observó que el 58% se halló en un nivel malo, mientras que el 30%, en un nivel regular; finalmente, en un nivel bueno, el 12%.

Tabla 14.

Frecuencia y porcentajes de la dimensión redacción administrativa.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Mala	49	49,0
	Regular	43	43,0
	Buena	8	8,0
	Total	100	100,0

Fuente. Base de datos

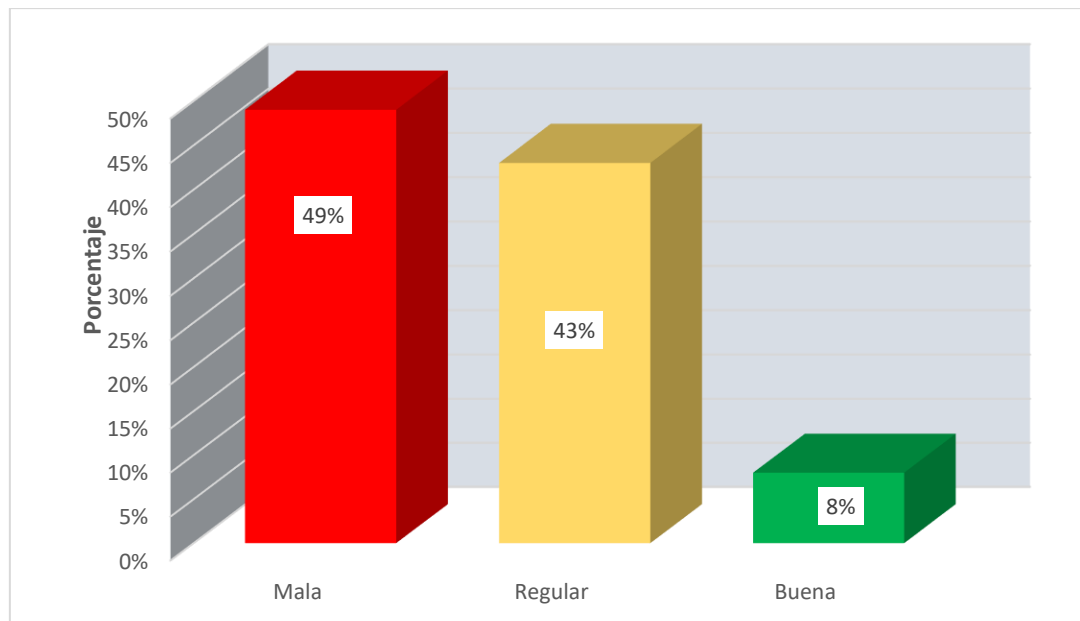


Figura 9. Porcentajes de los niveles de la dimensión redacción administrativa.

En referencia a los resultados mostrados en la tabla 14 y en la figura 9 con respecto a la redacción administrativa desarrollada por los alumnos, se tuvo que el 49% se encontraba en un nivel malo; luego, en un nivel regular, el 43%; finalmente, en un nivel bueno, el 8%.

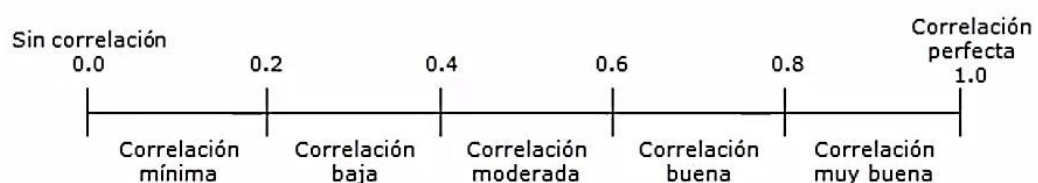
4.2 Prueba de hipótesis

Se recurrió al coeficiente de correlación de Rho de Spearman para contrastar la hipótesis.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 = 5\%$ de margen máximo de error

Regla de decisión: $p > \alpha$ Se acepta la hipótesis nula H_0

A fin de establecer el nivel de correlación, se recurrió a la siguiente comparación.



4.2.1 Hipótesis general

Ho: No existe relación directa y significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Ha: Existe relación directa y significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Tabla 15.

Correlación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita.

			Habilidades lingüísticas	Comunicación escrita
Rho de Spearman	Habilidades lingüísticas	Coeficiente de correlación	1,000	,668**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	100
	Comunicación escrita	Coeficiente de correlación	,668**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente. Base de datos

Esta tabla evidencia datos relacionados a la hipótesis general. Se estableció el coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,668**, el cual fue interpretado al 95% como una correlación buena y significativa que alcanzó un nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$). En ese sentido, la hipótesis nula fue rechazada, mientras que en su lugar se aceptó la existencia de un vínculo directo y significativo entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en los alumnos estudiados.

4.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

Ho: No existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Tabla 16.

Correlación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación.

			Habilidad semántica	Comunicación escrita
Rho de Spearman	Habilidad semántica	Coefficiente de correlación	1,000	,350**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	100
	Comunicación escrita	Coefficiente de correlación	,350**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente. Base de datos

Esta tabla evidencia datos relacionados a la hipótesis primera. Se estableció el coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,350**, el cual fue interpretado al 95% como una correlación baja y significativa que alcanzó un nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$). En ese sentido, la hipótesis nula fue rechazada, mientras que en su lugar se aceptó la existencia de un vínculo directo y significativo entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en los alumnos estudiados.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

Tabla 17.

Correlación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita.

			Habilidad sintáctica	Comunicación escrita
Rho de Spearman	Habilidad sintáctica	Coefficiente de correlación	1,000	,458**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	100
	Comunicación escrita	Coefficiente de correlación	,458**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente. Base de datos

Esta tabla evidencia datos relacionados a la hipótesis segunda. Se estableció el coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,458**, el cual fue interpretado al 95% como una correlación significativa y moderada que alcanzó un nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$). En ese sentido, la hipótesis nula fue rechazada, mientras que en su lugar se aceptó la existencia de un vínculo directo y significativo entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en los alumnos estudiados.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.

Tabla 18.

Correlación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita.

		Habilidad ortográfica	Comunicación escrita	
Rho de Spearman	Habilidad ortográfica	Coeficiente de correlación	1,000	,388**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	100	100
	Comunicación escrita	Coeficiente de correlación	,388**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	100	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente. Base de datos

Esta tabla evidencia datos relacionados a la hipótesis tercera. Se estableció el coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,338**, el cual fue interpretado al 95% como una correlación baja y significativa que alcanzó un nivel 0,05 bilateral, con un $p = 0.000$ ($p < 0.05$). En ese sentido, la hipótesis nula fue rechazada, mientras que en su lugar se aceptó la existencia de un vínculo directo y significativo entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en los alumnos estudiados.

4.3. Presentación y discusión de resultados

4.3.1 Habilidades lingüísticas

Se identificó, con respecto al análisis descriptivo, que las habilidades lingüísticas del 59% del grupo de alumnos estudiados se encontraba entre los niveles medio y alto, mientras que la del 41% en un nivel bajo. Al respecto, Osorio (2017) menciona que una competencia lingüística hace referencia a una serie de conocimientos y habilidades que permiten que un sujeto tenga un eficaz uso de la lengua frente a diversos contextos comunicativos. A ello, Bachman (1995) agrega que para comunicarse mediante la lengua se requiere de su conocimiento (competencia) y de la habilidad para utilizarla (uso de esta competencia). En ese sentido, es posible señalar que los

alumnos ingresan a la universidad con deficiencias lingüísticas, que los centros de estudios superiores no deben desatender. El hacerlo generaría que, por un lado, presenten dificultades en la adquisición de otras competencias académico profesionales, puesto que, de acuerdo con Gardner (2012), es la competencia lingüística la que otorga a un sujeto la capacidad de procesamiento de un sistema de símbolos para obtener información. Por otro lado, afectaría el rendimiento académico, pues Rojas (2019), en su estudio con alumnos del segundo semestre de SENATI, concluyó que existe relación directa entre la competencia lingüística y el rendimiento académico.

4.3.2 Habilidad lingüística semántica

Asimismo, se encontró, en relación con la dimensión habilidad lingüística semántica desarrollada por los alumnos del primer ciclo de una universidad particular, que el 38% se hallaba en un nivel bajo, mientras que el 62% entre los niveles medio y alto. Estos resultados evidencian una notable coincidencia con las conclusiones de Gavidia (2018), pues el autor afirma que el 60% de alumnos de la “Facultad de Derecho y Ciencias Políticas” de la “Universidad Nacional de Huancavelica” presentan dominio semántico regular. De estos datos se puede inferir que la mayoría de estudiantes universitarios trae consigo, desde su formación básica regular, ciertas habilidades para construir y deconstruir significados. Esto se puede corroborar con la investigación de Osorio (2017), pues, en su estudio sobre el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado de sexto año, concluye que estos poseen un manejo bueno de la semántica de la lengua. Si bien esta información ofrece un panorama favorable respecto al nivel semántico de los alumnos, no se debe olvidar que en el contexto universitario se requiere de un léxico aún más especializado, propios del discurso académico científico y de la carrera profesional en la que el estudiante se va a desenvolver. Por ello, es importante que la universidad asuma con responsabilidad la enseñanza de la lengua en los primeros ciclos de estudio para ayudar al estudiante en su buen desempeño lingüístico.

4.3.3 Habilidad lingüística sintáctica

También, se identificó que la habilidad lingüística sintáctica del 53% de los alumnos del primer ciclo de una universidad particular alcanzó un bajo nivel, mientras que el 47% alcanzó un nivel medio y alto. Se puede contrastar esta información con los resultados del estudio de Gavidia (2018). En su estudio a 140 estudiantes de Derecho de la “Universidad Nacional de Huancavelica”, el 48,6% de esta muestra revela déficit sintáctico. De ambas investigaciones, se puede inferir que un gran porcentaje de alumnos admitidos en la universidad, tanto pública como privada, no evidencian la competencia sintáctica requerida para su buen desenvolvimiento en la vida académica. Esta misma situación es reafirmada por Castro y González (2014), quienes desarrollaron, en Ecuador, una investigación sobre la competencia y la producción de textos a 299 estudiantes y 31 maestros de la “Facultad de Diseño, Arquitectura y Artes” de la “Universidad Técnica de Ambato”. Los resultados revelaron que el 59,2% de los primeros y el 61,3% de los segundos presentaban un nivel básico e inadecuado de la competencia sintáctica. Estos datos evidencian que el problema es aún mayor, pues las deficiencias sintácticas no son exclusivas de los estudiantes. Por tanto, es menester de los maestros universitarios mejorar sus habilidades lingüísticas, pues solo así podrán elevar los niveles de exigencia en los alumnos en ese aspecto.

4.3.4 Habilidad lingüística ortográfica

Por otro lado, los datos obtenidos sobre la habilidad lingüística ortográfica de los alumnos del primer ciclo de una universidad particular refieren que el 41% se encontraba en un nivel bajo, a diferencia del 59% que se ubicaba entre un nivel medio y alto. Esto evidencia que la competencia ortográfica de los universitarios aún es baja, lo cual se corrobora con lo dicho por Gutiérrez (2010). Entre las conclusiones de su investigación afirmó que la ortografía es deficiente en los países hispanohablantes y que está presente en todos los niveles educativos, incluso, en el nivel profesional. Esto mismo es respaldado por Osorio (2017) y por las investigadoras Castro y González (2014), pues también concluyeron en que existen deficiencias ortográficas a nivel de

primaria y universidad, respectivamente. Este último es más preocupante aún porque el 61,3% de docentes y el 59,2% de estudiantes presenta este problema. Respecto a los estudiantes de primaria, se espera que la habilidad para escribir y acentuar correctamente una palabra se desarrolle a medida que va escalando niveles académicos. Sin embargo, la realidad evidencia lo contrario, pues estas carencias se mantienen en el tiempo, se expanden en el espacio nacional e internacional y llegan hasta el nivel profesional.

Por otra parte, en cuanto al análisis inferencial de los resultados, la hipótesis alterna general fue aceptada, la cual se refiere a la existencia de relación directa y significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular. Esto coincide con lo sostenido por Rojas (2019). El autor afirma que hay vínculos positivos directamente proporcionales entre la variable competencia lingüística y la variable rendimiento académico. De ambos resultados se concluye que, si las habilidades lingüísticas cambian, la comunicación escrita también lo hará y, en consecuencia, el rendimiento académico, pues se debe recordar que las evaluaciones en la universidad son, predominantemente, mediante producciones escritas.

Asimismo, se aceptó la hipótesis alterna específica primera que confirma que hay relación directa y significativa de la habilidad lingüística semántica con respecto a la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular. Al respecto, Merino (2017) señala, en su trabajo realizado en la “Universidad Privada del Norte” de Trujillo, que el uso de técnicas lúdico-retóricas resulta eficaz para desarrollar capacidades de producción escrita de textos narrativos. Estas mismas técnicas podrían ser aplicadas en el contexto universitario para la adquisición de las habilidades semánticas, puesto que, a mayor dominio de esta competencia, mayor dominio de la comunicación escrita.

También, se aceptó la hipótesis alterna específica segunda que confirma que hay relación directa y significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad

particular. En cuanto a la competencia mencionada, Simone (1993) sostiene que, en el empleo del lenguaje, el comportamiento lingüístico no es evidenciado exclusivamente a través de frases o cláusulas, sino bajo una estructura sintáctica más compleja denominada párrafo. En ese sentido, en el contexto universitario, es necesario que los estudiantes adquieran esas estructuras complejas para que existan cambios significativos en la comunicación escrita de textos académicos, literarios y administrativos.

Finalmente, la hipótesis alterna específica tercera fue aceptada. En ella se señala la existencia de una relación directa y significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular. Con respecto a esta competencia, Barbera (2012) considera que la actividad ortográfica involucra tres actividades: la comunicativa, la lingüística y la cognitiva, las cuales ejecuta un individuo a fin de hacer uso correcto de unidades gráficas de una lengua que permitan transmitir un mensaje de forma escrita. Por lo tanto, se deduce que, si no hay dominio de esta, en su sentido comunicativo y cognitivo va a presentar interferencias; de ahí que, a mayor habilidad ortográfica, mayor habilidad en la comunicación escrita.

CONCLUSIONES

Los datos procesados, los cuales fueron analizados e interpretados, permitieron determinar las siguientes conclusiones:

Primera: Existe relación directa y significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,668**. De esta manera, se afirma que, si se desarrollan en los estudiantes las habilidades lingüísticas, se mejorará el desarrollo de su comunicación escrita, ya que se evidenció que existe un grupo de estudiantes que se encuentra en un nivel malo.

Segunda: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,350**. De esta manera, se afirma que el desarrollo adecuado de la habilidad lingüística semántica permitirá mejorar la comunicación escrita, señalándose además que existe un grupo de estudiantes que se ubican en un nivel regular en cuanto al desarrollo de esta habilidad.

Tercera: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad privada, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,458**. De esta manera, se afirma que, si el desarrollo de la habilidad lingüística sintáctica mejora, la comunicación escrita desarrollada por los estudiantes también mejorará.

Cuarta: Existe relación directa y significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman = ,338**. De esta manera, se afirma que, si se desarrolla la habilidad lingüística ortográfica en los estudiantes, se facilitará la comunicación escrita entre los mismos.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación, se recomienda lo siguiente:

Conocer y aplicar estrategias didácticas lúdicas, tales como crucigramas, correspondencia entre columnas, oraciones incompletas, etc., que permitan al estudiante incorporar en su memoria nuevas palabras y significados con la finalidad de que estas sean empleadas con propiedad y precisión en sus producciones escritas.

Proponer a los estudiantes distintos tipos de actividades en el que seleccionen, ordenen, relacionen y cohesionen sintagmas nominales y verbales para lograr internalizar las estructuras sintácticas correctas que permitan plasmar sus ideas en sus futuros discursos escritos

Elaborar una lista de errores ortográficos que con mayor frecuencia son cometidos por los alumnos en la comunicación escrita con el propósito de que los docentes del área de Lenguaje y Comunicación puedan realizar actividades de corrección durante los primeros ciclos.

Promover concursos que permitan desarrollar las habilidades semánticas, sintácticas y ortográficas, las cuales ayudarán al estudiante a mejorar su comunicación escrita en los diversos cursos universitarios.

Incentivar entre los profesores, de cursos de niveles básicos de formación universitaria, el trabajo interdisciplinario con la finalidad de

incrementar en los estudiantes nuevos términos y conceptos para que estos faciliten la elaboración de ideas en sus comunicaciones escritas.

REFERENCIAS

- Acosta, R. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. Editorial Félix Varela.
- Adam, J. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan/HER.
- Alonso, M. (2011). *Redacción, Análisis y Ortografía*. Aguilar.
- Álvarez, C. & Flores, C. (2017). *El uso del microsoft office y su influencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el centro educativo Sabanalarga de Sampués - Sucre - Colombia, 2014* [Tesis de maestría]. Universidad Privada Norbert Wiener.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Bachman, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa*. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Edelsa.
- Barbera, V. (2012). *Análisis de la didáctica de la ortografía a la luz del vocabulario usual y elaboración de las bases para una nueva metodología aplicable a adultos* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Batjín, M. (1979). *El problema de los géneros discursivos*. En M. M. Batjín, *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad., pp. 248-293). Siglo XXI.
- Berelson, B. & Steiner, G. (1964). *Human behaviour: an inventory of Scientific Findings*. Harcourt Brace.

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). Pearson Educación.
- Bernárdez, E. (2004). *¿Qué son las lenguas?* Alianza Editorial.
- Bloomfield, L. *Language*, Nueva York: Holt. 1933.
- Bono, A. & De La Barrera, S. (1998). *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios*. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Revista Con-textos de Educación*, 1(1), 130-137.
- Bruzual, R. (2002). Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia. Ediciones Astro Data.S.A Maracaibo, Venezuela. (Tesis publicada)
- Burgelin, O., & Espinet, A. (1974). *La comunicación de masas* (A. Espinet Gou, Trad.). Planete; A.T.E.
- Bustos, G., J. M. (1996). *La construcción del texto en español*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Camps, A. y otros. (2012). *La enseñanza de la ortografía*. Graó
- Canale, M. & M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1.
- Cantu, L. (1999). *Comunicación oral y escrita*. s.n.
- Cardinale, L. (2007). *Lectura y escritura en la Universidad*. Aportes desde la práctica pedagógica. *Revista-sección pedagógica*, 7(3), 1-5.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior* (2ª ed.). Editorial San Marcos.
- Carrasco, S. (2013). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Paidós
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. (9a ed.). Grao.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita*. Arco/Libros.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Castro, M. & González, M. (2014). La competencia lingüística, elemento motor para la producción de textos académicos. *Investigación & Desarrollo*, 6(1), 26-35.
<https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/76>
- Cazden, C. (1996). *Communicative Competence 1966-1996*. Reunión Anual de la Asociación Americana de Lingüística Aplicada. III.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (2ª ed.). Aguilar.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Anaya.
- Contreras, J. (2012). Relaciones entre errores ortofónicos, ortográficos y comprensión léxica. *Revista Española de Pedagogía*, 58.
- Corominas, J. (2008). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la Lingüística*. Gredos.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Pre-textos.
- Diccionario Literario (2005). Diccionario Literario on-line.
<http://www.trazegnies.arrakis.es/indexdi1.html>
- Escandell, M. (2005). *La comunicación: lengua, cultura y sociedad*. Gredos.
- Ezeiza, J. (2008). Las competencias comunicativo Lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EES. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde & R. González Ruiz (Ed.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad*

Española de Lingüística (SEL) (pp. 139-151). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7.

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.

Gavidia, J. (2018). *Deficiencias Lingüísticas en Relación con la Comunicación Escrita de los Estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas - UNH - 2016*.

Gonzales, J. (2009). *Códigos de comunicación escrita que se utilizan en el messenger por los y las estudiantes de la escuela de ciencias de la comunicación de la universidad de san Carlos de Guatemala* [Tesis de grado]. Universidad San Carlos de Guatemala.

Greimas, A. (1973). *En torno al sentido: Ensayos semióticos. Lingüística, Epsitemología y Semiótica*. Editorial Fragua.

Guerrero, S. & Núñez, E. (2012). *Medios de comunicación y español actual*. Aljibe.

Gutiérrez, M. (2010). *Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI*.

Harari, Y. (2015). *Sapiens. Une brevehistoire de l'humanité*. Albin Michel.

Hasan, R. (1985). *The structure of a text*. En M. A. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in social- semiotic perspective* (pp. 52-69). Oxford University Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Husserl, E. (1985). *Investigaciones Lógicas*. Ed. Alianza.

Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory [Competencia y el rendimiento en la teoría lingüística]. En R. Huxley y E. Ingram (eds.). *Lenguaje Acquisition: Models and Methods*

[Adquisición del lenguaje: Modelos y métodos] (pp. 3-23). New York: Academic Press.

Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de Reformas Educativas.

Justicia, F. & Cano, F. (2012). *Los procesos y estrategias de aprendizaje. Psicología de la instrucción (vol. 2). Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. EUB.

Krashen, S. D. (1984). *The Input Hypothesis*. Longman.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Lázaro, F. (1974). *Sintaxis y Semántica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

León, A. & Ortiz, F. (2005). *La comunicación escrita en el proceso de enseñanza aprendizaje*. *Revista Upiicsa*, 5(39), 2-5.

<https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5329/1/39-1.pdf>

Limache, G. (2017). *Las habilidades psicolingüísticas y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios del primer año de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann en el año 2016*.

Mandoune, P. (2013). *Redacte mejor comercialmente*. Paraninfo; Martín.

Manzi, J. & Flotts, M. (2008). *Medición de habilidades de comunicación escrita: hallazgos y proyecciones*. *Presentación en Coloquio de Investigación MIDE UC*.

http://www.mideuc.cl/noticias_coloquios07.php.

- Martín Serrano, M. (1991). *El lugar de la teoría de la comunicación entre las ciencias del comportamiento*. En M. Martín y M. Siguán (Coord.), *Comunicación y lenguaje. Tratado de Psicología General* (T. 6, pp. 239- 266). Alhambra Longman.
- Mendoza, M. (2019). *La comunicación escrita en Facebook y la redacción en la producción de textos explicativos que realizan los estudiantes de primer ciclo en el curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Arequipa en el 2018 III*.
- Merino, C. (2017). *Técnicas lúdico-retóricas para desarrollar la producción escrita de textos narrativos en los estudiantes de un taller de creación literaria de la Universidad Privada del Norte, Trujillo - 2016-2*.
- Molestina, C., Arias, C., Cruz, L., Gorbitz, A., MacLean, A., Nocetti, M., ... y Tuya, O. (1988). *Fundamentos de la comunicación científica y redacción técnica. Una recopilación*. Costa Rica. Servicio Editorial del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Newmark, P. *A Textbook on Translation*. Londres: Prentice Hall. 1988
- Niño, V. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística* (4ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. s.n.
- Noguera, J. (2004). *Las competencias básicas*. <http://www.redescepalcala>
- Osorio, R. (2017). *Caracterización del desarrollo de la competencia lingüística en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría* [Tesis de grado]. Universidad de Cartagena.
- Palomino, L. (2007). *Redacción Administrativa*. Ediciones Mirbet.
- Pérez, M. & Vega, O. (2002). *Enseñanza del discurso argumentativo: la argumentación por valores*. Onomazein. Núm. 7, pp. 403-411

- Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ramírez, S. (2007). *Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico*. CAICYT. *Curso para editores de revistas científicas* (Módulo 2).
- Ramos, J. (2008). *Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo*. Universidad de Navarra.
- Real Academia Española (s.f.). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE)*. <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtll>
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Rojas, I. (2019). *Competencias lingüísticas y rendimiento académico en alumnos del segundo semestre de SENATI, Arequipa 2018*.
- Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rorty, R. (1967). *The linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. The University of Chicago Press.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Editorial Visión Universitaria.
- Saussure, F. (1915). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística General*. Madrid, Alianza Editorial,
- Simone, R. (1993). *Fundamentos de lingüística*. Ariel Lingüística.
- Stoner, J. (1997). *Administración*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Tamayo, O. & Sanmartí, N. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

- Thompson, S. (1972). *El Cuento Folklórico*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Trelles, I. (2001). *Comunicación Organizacional*. Ed. Félix Varela.
- Villagrán, T., Harris, D., Paul, R. (2012). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Rev. Chil. Pediatr.*
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.
- Yac, N. (2012) *Comunicación escrita como herramienta para un aprendizaje efectivo* [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Relación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Metodología	Muestra	Técnicas
<p>General: ¿Cuál es la relación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?</p> <p>Específicos: ¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019? ¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019? ¿Cuál es la relación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019?</p>	<p>General: Determinar la relación entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.</p> <p>Específicos: Establecer la relación entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019. Establecer la relación entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019. Establecer la relación entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.</p>	<p>General: Existe relación significativa entre las habilidades lingüísticas y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.</p> <p>Específicos: Existe relación significativa entre la habilidad lingüística semántica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019. Existe relación significativa entre la habilidad lingüística sintáctica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019. Existe relación significativa entre la habilidad lingüística ortográfica y la comunicación escrita en alumnos del primer ciclo de una universidad particular, 2019.</p>	<p>Nivel: Descriptiva correlacional</p> <p>Enfoque: Cuantitativa</p> <p>Diseño: No experimental</p>	<p>Población: 134 estudiantes</p> <p>Muestra 100 estudiantes</p>	<p>Recolección de datos</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionarios</p> <p>Procesamiento de datos: Sistema SPSS</p>



Anexos 2: Instrumento sobre habilidades lingüísticas

A continuación, encontrará un conjunto de preguntas referidas a sus conocimientos lingüísticos. La información que proporcione es muy importante para la investigación. Además, es confidencial y de manejo exclusivo para efectos del estudio. Muchas gracias por su colaboración.

La numeración corresponde a la siguiente escala: Sí / No

Sexo: Femenino () Masculino ()

Edad:

Nº	Preguntas	Sí	No
1	En la oración “Es necesario que los médicos ausculten a mi abuelo”, la palabra “ausculten” es sinónimo de “escuchen”.		
2	“Actitud” y “aptitud” son palabras cuyo significado se encuentra en relación de antonimia.		
3	En la oración “Ese hombre ya perdió la cabeza por el inmenso amor que siente por ella”, la palabra “cabeza” se encuentra en un nivel denotativo del significado.		
4	En la oración “Son tus ojos dos luceros que cautivan mi alma”, la palabra “lucero” se encuentra en un nivel connotativo del significado.		
5	En la oración “Había ruidos ensordecedores que no dejaban concentrarse a los estudiantes”, la frase “a los estudiantes” funciona como objeto indirecto.		
6	En la oración “Comimos tan bien en ese restaurante que ya sacamos cita para nuestra próxima visita”, la palabra “bien” funciona como complemento circunstancial.		
7	En la oración “A los jóvenes, cada vez más, les llama la atención los juegos en línea”, la frase “A los jóvenes” funciona como sujeto.		
8	En la oración “David ama los trenes y viaja mucho en ellos”, la frase “los trenes” funciona como objeto directo.		
9	Según la ubicación de la sílaba tónica, la palabra “telepatía” es grave y lleva tilde por hiato acentual.		
10	Según la ubicación de la sílaba tónica, la palabra “náusea” es esdrújula; por ello, debe llevar tilde.		
11	En la oración “Estoy seguro que el día que edito su primera novela debe haber sido muy emotivo para él”, se han omitido tres tildes.		
12	En la oración “Cuando redacte el párrafo de desarrollo, no olvide de marcar la idea principal”, faltan dos tildes.		



Anexo 3: Instrumento sobre comunicación escrita

A continuación, encontrará un conjunto de preguntas referidas a la comunicación escrita. La información que proporcione es muy importante para la investigación. Además, es confidencial y de manejo exclusivo para efectos del estudio. Muchas gracias por su colaboración.

La numeración corresponde a la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo 1, Desacuerdo 2, Indiferente 3, Acuerdo 4, Totalmente de acuerdo 5

N°	Preguntas	5	4	3	2	1
1	Son ejemplos de redacción académica los exámenes, los ensayos, las monografías, las tesis, etc.					
2	El texto expositivo se caracteriza por desarrollar un tema de manera clara y objetiva.					
3	El texto expositivo tiene el propósito de informar acerca de un tema para que amplíe los conocimientos.					
4	Una de las características del texto expositivo es que se redacta en tercera persona.					
5	El texto argumentativo desarrolla un razonamiento lógico con el propósito de convencer a quien lo lea o escuche.					
6	El texto argumentativo se redacta en primera persona, de ahí su carácter subjetivo.					
7	En el texto argumentativo, el autor da su punto de vista respecto a un tema controversial.					
8	Una característica de la redacción literaria es la creatividad.					
9	Desarrolla su cuento de forma que resulte interesante para el lector.					
10	Plantea los datos de forma que el lector los interprete a su manera.					
11	La redacción institucional establece, de manera clara y eficaz, cualquier comunicación de índole comercial.					
12	Son ejemplos de redacción institucional el memorando, las circulares, una nota de agradecimiento, notas de renuncia, una carta de invitación, etc.					
13	Para escribir una redacción técnica es necesario que se sigan ciertos procedimientos, como el tipo de lenguaje, la estructura del texto, el espaciado, la forma de iniciar y finalizar el texto, entre otros.					
14	Son ejemplos de redacción técnica los manuales, los folletos, las propuestas, los artículos, los informes, los planes de estudio, etc.					
15	En la redacción técnica, existen formas gráficas como los diagramas.					

Anexo 4

Confiabilidad del instrumento de habilidades lingüísticas

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se procedió a realizar la prueba piloto a 50 encuestados y se midió con el coeficiente de confiabilidad de KR20 (Richard Kunderson).

$$KR20 = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum p_i q_i}{PQ} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

$\sum p_i q_i$: Varianza Muestral

PQ: Varianza del total de puntaje de los ítems

Base de datos piloto

	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	suma
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
3	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
6	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	8
7	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8
8	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
9	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	5
10	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
11	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
13	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
14	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
15	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
16	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
17	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	8
18	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8
19	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
20	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	5
21	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
22	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
24	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
25	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8

26	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
27	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
28	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	8
29	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8
30	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
31	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	5
32	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
33	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
35	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
36	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
37	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
38	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
39	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	8
40	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8
41	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	6
42	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	5
43	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9
44	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
46	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
47	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	8
48	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	4
49	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11
50	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	8
suma	24	33	32	27	36	41	41	36	32	37	31	46	
p	0.5	0.7	0.6	0.5	0.7	0.8	0.8	0.7	0.6	0.7	0.6	0.9	
q	0.5	0.3	0.4	0.5	0.3	0.2	0.2	0.3	0.4	0.3	0.4	0.1	
pq	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	2.38
PQ	38												

$$\sum_{=2,38}^{PQ: 38} p_i q_i$$

$$KR20 = \frac{12}{12-1} \left(1 - \frac{2,38}{38} \right) = 0.99$$

Para el análisis correspondiente, se tomó una muestra piloto de 50 encuestados. El coeficiente obtenido denota una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman el cuestionario, ya que el resultado del cálculo correspondiente fue de 0.99, lo que evidencia que las preguntas del cuestionario contribuyen de manera significativa a la definición de los conceptos que se desean investigar, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno, el instrumento es muy confiable para la presente investigación.

Anexo 5

Confiabilidad del instrumento de comunicación escrita

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se procedió a realizar la prueba piloto a 50 estudiantes.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

Si²: Varianza Muestral

St: Varianza del total de puntaje de los ítems

Base de datos piloto

	p1	p2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	suma
1	1	1	2	5	5	1	1	2	1	1	2	5	5	1	1	34
2	2	1	2	5	5	1	2	3	2	1	2	5	5	2	1	39
3	3	1	2	5	5	1	1	2	3	1	2	5	5	3	1	40
4	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
5	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
6	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
7	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
8	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
9	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
10	1	1	2	5	5	1	1	2	1	1	2	5	5	1	1	34
11	2	1	2	5	5	1	2	3	2	1	2	5	5	2	1	39
12	3	1	2	5	5	1	1	2	3	1	2	5	5	3	1	40
13	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
14	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
15	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
16	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
17	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
18	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
19	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
20	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
21	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
22	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
23	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
24	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
25	1	1	2	5	5	1	1	2	1	1	2	5	5	1	1	34

26	2	1	2	5	5	1	2	3	2	1	2	5	5	2	1	39
27	3	1	2	5	5	1	1	2	3	1	2	5	5	3	1	40
28	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
29	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
30	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
31	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
32	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
33	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
34	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
35	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
36	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
37	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
38	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
39	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
40	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
41	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
42	2	1	1	1	4	2	2	2	2	1	1	1	4	2	1	27
43	3	4	1	5	5	1	1	5	3	4	1	5	5	3	4	50
44	2	5	1	5	4	1	1	1	2	5	1	5	4	2	5	44
45	1	1	2	5	5	1	1	2	1	1	2	5	5	1	1	34
46	2	1	2	5	5	1	2	3	2	1	2	5	5	2	1	39
47	3	1	2	5	5	1	1	2	3	1	2	5	5	3	1	40
48	2	2	1	1	5	1	1	1	2	2	1	1	5	2	2	29
49	4	3	1	5	4	2	1	4	4	3	1	5	4	4	3	48
50	1	2	1	5	5	1	1	1	1	2	1	5	5	1	2	34
suma	113	119	62	202	231	63	60	117	113	119	62	202	231	113	119	
Si ²	0,93	2	0,2	3	0,2	0,2	0,2	2	0,9	2	0,2	3	0,2	0,9	2	17,85
St ²	3626															

$$\sum si^2 = 17.85 \quad st^2 = 3626 \quad K=9$$

$$\alpha = \frac{50}{50-1} \left(1 - \frac{17.85}{3626} \right) = 0.99$$

Para el análisis correspondiente se tomó una muestra piloto de 50 encuestados. El coeficiente obtenido denota una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman el cuestionario, ya que el resultado del cálculo correspondiente fue de 0.99, lo que evidencia que las preguntas del cuestionario contribuyen de manera significativa a la definición de los conceptos que se desean investigar, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno, el instrumento es muy confiable para la presente investigación.

Anexo 6

Validez de criterio para el instrumento de habilidades lingüísticas


**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO
DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS**
I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Raúl Cabrejos Burga	Docente Investigador	Universidad San Martín de Porras	Habilidades Lingüísticas	Liz Karen Gomero Rodríguez
TÍTULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 10-10-20	43329457		988041815
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.

Anexo 7

Validez de criterio para el instrumento de comunicación escrita


**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO
DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS**
I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Raúl Cabrejos Burga	Docente Investigador	Universidad San Martín de Porras	Comunicación Escrita	Liz Karen Gomero Rodríguez
TÍTULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 10-10-20	43329457		988041815
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.

Anexo 6

Validez de criterio para el instrumento de habilidades lingüísticas


**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO
DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS**
I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Patricia Bejarano Alvarez	Docente Investigador	Universidad San Martín de Porras	Habilidades Lingüísticas	Liz Karen Gomero Rodríguez
TÍTULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 25-10-20	09749953		989886084
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.

Anexo 7

Validez de criterio para el instrumento de comunicación escrita


**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO
DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS**
I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Patricia Bejarano Alvarez	Docente Investigador	Universidad San Martin de Porras	Comunicación Escrita	Liz Karen Gomero Rodriguez
TITULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 25-10-20	09749953		989886084
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.

Anexo 6

Validez de criterio para el instrumento de habilidades lingüísticas


**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO
DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS**
I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Bertha Silva Narvaste	Docente Investigador	Universidad San Martín de Porras	Habilidades Lingüísticas	Liz Karen Gomero Rodríguez
TÍTULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. OPINIÓN DE LA APLICACIÓN: El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 15-09-20	45104543		961749634
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.

Anexo 7

Validez de criterio para el instrumento de comunicación escrita



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellidos y Nombre del informante	Especialidad del evaluador	Cargo o institución donde labora	Nombre del Instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Bertha Silva Narvaste	Docente Investigador	Universidad San Martín de Porras	Comunicación Escrita	Liz Karen Gomero Rodríguez
TÍTULO: HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICACIÓN ESCRITA EN ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR, 2019				


II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0 - 20%	REGULAR 21 - 40%	BUENA 41- 60%	MUY BUENA 61 - 80%	EXCELENTE 81 - 100%
1.CLARIDAD	Está formulado en lenguaje claro.				X	
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en condiciones observables.				X	
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
4.ORGANIZACION	Los ítems del instrumento reflejan organización lógica.				X	
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias.				X	
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos.				X	
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico.				X	
10.PERTINENCIA	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación.				X	

III. **OPINIÓN DE LA APLICACIÓN:** El instrumento reúne condiciones adecuadas para ser aplicado, pudiendo hacer ajustes de índole organizativa y formulación que mejorarán el diseño final.

Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lima 15-09-20	45104543		961749634
Lugar y fecha	DNI	Firma del experto	Teléfono

Fuente: Elaborado por el Equipo de Investigación UPGE.