

## Estudiantes universitarios escriben sobre las plantas ¿Qué revela el uso del lenguaje en sus textos?

### University Students Write about Plants. What does the Use of Language in their Texts Reveal?

Andrea Beatriz Villalba

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe,  
Argentina.

avillalba@fhuc.unl.edu.ar

Recibido 24/08/2023 - Aceptado 22/10/ 2023

#### Para citar este artículo:

Villalba Leinecker, A. (2024). Estudiantes universitarios escriben sobre las plantas ¿Qué revela el uso del lenguaje en sus textos? *Revista de Educación en Biología*, 27(1).  
<https://doi.org/10.59524/2344-9225.v27.n1.42312>

## Resumo

Se identifican y analizan, cualitativamente, textos generados por estudiantes universitarios que cursan el área de Diversidad de Plantas en la Licenciatura en Biodiversidad (Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral) con el fin de diagnosticar dificultades de escritura académica. Se observan indicadores de falta de dominio lingüístico y textual general, tales como: uso innecesario de repeticiones y pleonasmos, numerosas abreviaturas, problemas de ortografía, frecuente uso de expresiones de la oralidad y de simbología específica que actúan como obstáculo verbal, párrafos lata, desequilibrados o escondidos que afectan la cohesión y coherencia, destacándose positivamente el uso de recursos explicativos como las enumeraciones, definiciones, analogías y ejemplificaciones.

**Palabras clave:** Texto; Lingüística; Escritura; Nivel superior

## Abstract

Texts generated by university students studying the area of Plant Diversity in the Biodiversity Degree (Faculty of Humanities and Sciences, Universidad Nacional del Litoral) are qualitatively identified and analyzed in order to diagnose academic writing difficulties. Indicators of general lack of linguistic and textual mastery were observed, such as: unnecessary use of repetitions and pleonasms, numerous abbreviations, spelling problems, frequent use of oral expressions and specific symbology that act as

verbal obstacles, unbalanced or hidden paragraphs that affect cohesion and coherence, highlighting positively the use of explanatory resources such as enumerations, definitions, analogies and exemplifications.

**Keywords:** Text; Linguistic; Written; Higher Education

## Introducción

Si como afirman Maturana y Varela (2003: 155) “somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros”, ser parte de una cultura científica necesita del diálogo, el intercambio, la posibilidad de comunicarse en el lenguaje de esos saberes, distinguir sus signos lingüísticos e icónicos, estar en su lenguaje, construir y decodificar significados (Lemke, 1997). Pero, fundamentalmente, requiere del dominio de las reglas del lenguaje, en general, como andamiaje. Cuando ese lenguaje está presente, en la oralidad o en la escritura, participa en la adquisición del conocimiento, ordena el pensamiento, en relación con la cognición como constitutivo del desarrollo cognitivo (Bruner, 1997, Chomsky *et al*, 2002).

En la escritura, especialmente, Carlino (2005) plantea que cada disciplina constituye una cultura escrita cuyas prácticas de interpretación y producción textual son particulares, por lo que una de las funciones de los estudios superiores es posibilitar a los y las estudiantes el ingreso a esas prácticas y comunidades discursivas. La autora propone el concepto de alfabetizaciones académicas, de origen anglosajón, para referirse a las estrategias que se necesitan para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, la producción y análisis de textos, apuntando a las prácticas de lenguaje del ámbito académico Superior y gracias a cuyo proceso se logra pertenencia a una comunidad científica y/o profesional. Y agrega que, aprender a escribir discurso académico, no es una tarea concluida al estar en el nivel universitario, muchas veces es una labor en sus inicios, que involucra a varios niveles educativos.

Sin embargo, estas prácticas de aprendizaje de escritura académica no suelen estar curricularizadas y muy pocas veces explicitadas con fines de enseñanza (Bazerman *et al.*, 2016). Se piensa, desde algunos sectores, que el trabajo sobre la escritura no es transversal al Nivel Superior, sino que deben existir espacios curriculares específicos para tales tareas y, hasta es considerado un contenido “menor” (comillas de la autora) ya que la planificación curricular a Nivel Superior debería focalizarse en contenidos “relevantes” vinculados a la experticia del docente. Con frecuencia, estos últimos leen los textos producidos por estudiantes centrados en el contenido disciplinar sin advertir que la escritura y el lenguaje funcionan como condicionantes en las formulaciones (Gerbaudo, 2004). Ya no es un contenido disciplinar sino transversal a la formación académica, porque los problemas lingüísticos causan interferencias en la comunicación y actúan como obstáculos en la construcción del conocimiento. Si bien en los últimos años ha crecido el interés puesto en la escritura académica de estudiantes del Nivel Superior, cada vez más autores señalan las dificultades para producir los textos que los y las docentes solicitan (Vazquez, 2008; Carlino, 2003, 2008, 2013; Alvarez y Boillos, 2015; Bocco y Castaño,

2015; Bazerman *et al.* 2016; Romero Gonzalez y Álvarez Álvarez, 2020, entre otros), pues los y las estudiantes escriben con una calidad insuficiente respecto de lo esperable en este nivel educativo. La escritura implica siempre un proceso complejo (Cassany, 2011), a través de ella el lenguaje expresa obstáculos propios de la estructura; del contenido y del estilo; problemas con la articulación de la teoría y la práctica; dificultades de interpretación de consignas que involucran habilidades cognitivas lingüísticas (Fleisner, Vieira y Ramirez, 2019); al carácter normativo y prescriptivo de los textos y en un conocimiento endeble de los procesos cognitivos de la planificación textual (Cruz, 2015). Grabosky y Romero (2015) mencionan la cuestión retórica relacionada con la función epistémica, semántica y discursiva como parte de la escritura académica; Lemke (1997), por su parte, distingue entre un desconocimiento del "patrón temático" (comillas de la autora) como del "patrón estructural" propio del tipo de texto científico solicitado y de las interrelaciones entre ellos.

Interpelados por esta problemática, en este trabajo se realiza un análisis cualitativo lingüístico de textos académicos producidos por estudiantes de Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, con el fin de establecer algunos de los obstáculos que actúan como indicadores de las dificultades que se presentan al momento de la comunicación y la construcción del conocimiento.

## Metodología

Se propone una investigación fundamentalmente cualitativa por su aproximación al fenómeno de estudio en su contexto natural, e interpretativa-descriptiva por el tipo de acercamiento a los datos. Se trata de un estudio transversal sobre un corpus de treinta y cuatro producciones escritas de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral). La unidad de análisis son los textos escritos por estos y estas estudiantes universitarios que corresponden al discurso académico, la mayoría de ellos de naturaleza expositiva, en instancia de evaluación de conocimientos previos dentro del área de Diversidad de Plantas.

Inicialmente, se consideran algunas dimensiones de la textualidad y, siguiendo a Romero González y Álvarez Álvarez (2020), se realiza un análisis lingüístico intentando identificar los problemas que evidencian los textos referidos con relación a aspectos morfosintácticos (uso de algunas categorías gramaticales y estructuras sintácticas), léxico (terminología específica, contexto y propósito) y ortográfico, teniendo en cuenta que este último es importante en el contexto de generación, en tanto facilita y mejora la comunicación, distinguiendo de otras formas de uso de lenguaje y como herramienta mediadora en el proceso de composición. Se aclara esto porque, a menudo, se considera a la ortografía como una disciplina periférica o de segundo orden (Martínez, 2004:12). Para acompañar la identificación de los obstáculos lingüísticos, se citan ejemplos extraídos de los textos a modo de evidencia, tal cual están escritos, con los rasgos sintácticos, gramaticales, ortográficos que presentan, asignando cada uno a su autor correspondiente. Se utiliza letra cursiva para señalar palabras o expresiones que sirven de evidencia o indicador de algún aspecto lingüístico. Cada autor de texto se representa por la letra A acompañado de un número que corresponde al asignado a cada texto, todo ello entre paréntesis. Ej.: (A1).

Cuando el elemento lingüístico lo permite, se incorporan datos contabilizados (Sánchez Avendaño, 2005).

## Resultados y Discusión

A modo de introducción al análisis realizado resulta de utilidad hacer referencia a algunos rasgos de la dimensión de textualidad del corpus analizado.

En cuanto a la **intencionalidad** de los textos, la misma es comunicar información que se supone incorporada, aprendida y que, por lo tanto, tiene status de conocimiento, en una situación de clase donde se requiere un recorte de los contenidos más relevantes vinculado al grupo de las plantas.

Con relación a la **contextualización**, debemos considerar estos textos como provenientes de una comunidad de estudiantes-escritores, cuya producción está orientada al lector que es el docente a cargo del espacio curricular que propone la actividad. La propuesta curricular de su carrera define un campo ocupacional con actividades mediadas por el discurso escrito, con desarrollo de competencias comunicativas y desarrollo de contenidos afines a la escritura en los espacios vinculados a la metodología de la investigación.

Al ser la escritura un **proceso dinámico y abierto**, el mensaje surge y adquiere significado de la interacción entre los conocimientos previos de las y los estudiantes, las palabras que emplean, y los saberes que involucra el docente en la lectura de los mismos. Necesita del conocimiento de ambas partes para su comprensión. Y "en la decodificación del lector es que surgen propiedades como la cohesión, coherencia o adecuación (...) el mensaje se construye durante el acto de lectura" afirma Cassany (1999). Estas características hacen del texto un discurso organizado.

En cuanto al **género**, la mayoría de los textos analizados corresponden al tipo expositivo, en acuerdo con la tradición discursiva que se ha desarrollado en la comunidad lingüística de la carrera y, también, asociada a las Ciencias Naturales.

Veamos ahora, los principales problemas que emergen en los textos académicos escritos por estudiantes universitarios y que son objeto de análisis en este trabajo:

### A. Repeticiones

Esto ocurre, fundamentalmente, con la expresión "la planta" o "las plantas", ya que es el tema sobre el que escribieron los textos. Habitualmente, en el discurso expositivo se permite/recomienda nombrar más de una vez términos que son importantes en la temática que se está tratando, aunque no de modo excesivo. Cassany (1995: 144) afirma que "la repetición reiterada de una palabra con significado pleno (nombre, verbo, adjetivo o adverbio) en un período breve provoca monotonía y aburrimiento". Son pocas las y los estudiantes que logran evitar esto usando sinónimos, referencias u omitiendo las palabras que ya habían sido mencionadas, como por ejemplo: vegetales, reino Plantae, las mismas, éstas.

Para el lector u oyente, la repetición puede obstaculizar la comprensión, además de evidenciar limitaciones en el acervo lingüístico y empobrecer el estilo discursivo del texto. Pero también nos podría indicar dificultad para dar un orden adecuado a las ideas que se quieren expresar. Veamos los siguientes casos:

*"(...) abarcará las características de las **plantas**, sus partes, la fotosíntesis y el carácter productor de las **plantas** (...)"*. (A2)

*"**Plantas** autóctona: plantas q' ocupan su nicho ecológico evolutivo en un ambiente (es decir q' el hombre no lo ha intervenido)"*. (A9)

*Además de la reiteración se observa falta de concordancia entre **planta** y autóctona, abreviaturas y uso inadecuado del paréntesis para realizar la aclaración.*

*"Las **plantas** se caracterizan por ser seres vivos dentro de los reinos las **plantas** son las que realizan la fotosíntesis"*. (A21)

Este ejemplo puede ser considerado, además, como expresión de falta de coherencia, cohesión y concordancia entre dos ideas. Conceptualmente, las plantas son seres vivos. Estos últimos se organizan en reinos de acuerdo a una de las propuestas taxonómicas más difundidas.

*"La reproducción de las **plantas** puede ser asexual, cuando se producen brotes o gemación en una **planta** (...)"*. (A30)

*"Los distintos órganos sexuales de las **plantas** pueden presentarse en la misma planta, en **plantas** diferentes, o incluso pueden ser hermafroditas"*. (A23)

Aquí, además no está claro el concepto vertido con relación a la sexualidad de la flor (unisexual o hermafrodita) que se atribuye al pie del espécimen de una especie determinada (monoica, dioica).

En los textos analizados, las repeticiones tienen lugar en un promedio de diez por texto, con mínimo de tres y un máximo de diecinueve.

Se puede observar que algunos términos, o palabras de una misma familia, se repiten innecesariamente, pudiendo evitarse con el uso de sinónimos, pronombres o construcciones alternativas de lo expresado. También es necesario aclarar que, en determinados géneros, la repetición es un recurso para dar cohesión al texto (Ghio y Fernández, 2005: 125), pero no en el texto expositivo donde su presencia quita ritmo y continuidad, dificultando la comprensión. Desde una perspectiva funcional, genera una densidad informativa innecesaria y poco asimilable (Sancho Guinda, 2005).

## B. Pleonasmos

Se trata de otro tipo de repetición ocurrido cuando, dentro de una frase, se vuelve a decir lo mismo, siendo correctos si se utilizan para dar mayor énfasis, como es el caso de "nunca jamás" o "diga lo que diga", pero hay que evitar los que generan redundancia. A continuación, se dan ejemplos que demuestran lo mencionado en este párrafo, manteniendo la ortografía utilizada por los autores:

*(...) "quienes poseen estructuras (pelos **absorventes**) cuyas funciones es **absorber** (...)” (A1)*

*"(...) por su tipo **celular** el cual presenta **células** con paredes **celulares** (...)” (A4)*

*"(...) en sus interior se encuentra la **semilla**, de la **semilla** brotará una nueva planta” (A8)*

*"(...) la exitosa **producción** del **producto** final.” (A23)*

*"(...) muy **importante** mencionar la **importante** interacción (...)” (A24)*

*"(...) hojas carnosas para la acumulación de **agua**, o raíces (sic) muy profundas para la captación de **agua**.” (A28)*

*"(...) que permite **diferenciar diferentes** regiones.” (A29)*

Sánchez Avendaño (2005) considera que la incorporación de repeticiones, sinónimos y correferencia son aspectos problemáticos frecuentes, sobre todo porque se repite sin variación a lo largo de los textos, indicando deficiencia en la reutilización de la información, pues no se generan nuevas referencias sobre una misma entidad como para evitar ese uso repetitivo innecesario. Al emplearse palabras con la misma raíz en muy poco espacio (ver ejemplos), se muestra un escaso manejo de la estructuración informativa y un grave desconocimiento del significado de las unidades léxicas, además de poca sensibilidad para detectar problemas de estilo. Claramente, el empleo del pleonasma es innecesario pues no contribuye a dar más claridad, ni otorgarle energía o belleza; solamente repiten la idea de lo ya dicho (Carrillo Navarro, 2004).

## C. Abreviaturas

Lo que evidencian algunos textos es el uso incorrecto de abreviaturas, en algunos casos de manera excesiva. Entre las más usadas podemos encontrar:

*"q' "* (que), *"porq' "* (porque), *"p/ "* (para o por), *"c" "* (cada o como), *"aunq' "* (aunque). Este tipo de abreviaturas son muy utilizadas en los mensajes de texto y redes sociales, es decir, en la escritura informal, pero no están aceptadas en la escritura académica o formal.

-Otros términos abreviados son: *"caract."* (características), *"tb"* (también), *"ej."* (ejemplo).

-Además, hay signos o letras que se usan en vez de escribir la palabra completa y correctamente: "x" (por), "≠" (diferentes), "general//" (generalmente), "principal//" (principalmente).

-Términos científicos: "sust." (sustancia), "sp." (especie), "reprod." (reproducción).

Ninguno de estos casos pertenece a una buena escritura académica, pero, además, pueden ser considerados como una extensión del obstáculo verbal definido por Bachelard (2000), puesto que quien escribe utiliza las abreviaturas bajo el supuesto de que no debe aclarar ni su uso ni su significado en el contexto del texto. Para el estudiantado, quien lee decodifica acertadamente cada palabra abreviada. Y el obstáculo epistemológico opera en su pensamiento como una estrategia de simplificación de la escritura, que genera menos esfuerzo y permite atajos en la consecución de un discurso final.

El 30% de las y los estudiantes de este trabajo utilizan abreviaturas en sus textos, oscilando entre 1 y 15 por producción individual, con un total de 46 en la totalidad de los trabajos examinados.

#### **D. Ortografía**

La ortografía como parte de la Lingüística tiene como objetivo, descriptivo o normativo, la escritura o representación gráfica de la lengua (Martínez, 2004: 12), tarea que se ha vinculado a diversos problemas en la escritura por parte de estudiantes universitario, considerada por numerosos autores (Cassany, 2006, Díaz, 2008; Fernandez-Rufete Navarro, 2015; Ponce Naranjo, 2016, Carlino, 2021); acuerdan en el resguardo que otorga a la escritura evitando obstáculos en la comprensión durante la lectura.

En la presente indagación, la mayoría de los textos analizados presentan gran cantidad de errores ortográficos. Uno de ellos se repite constantemente vinculado a la palabra "absorber", la segunda "b" generalmente es sustituida por "v". En al menos el 30% de trabajos aparecen las palabras: "absorven", "absorventes", "absorver" y "absorvidos", en otros se usó "absorción" y con ello se evitó la falta. Esto último nos indica que, ante la duda en la escritura, un estudiante crítico puede apelar a la estrategia del reemplazo de palabras sin modificar la idea original a comunicar.

Hay errores ortográficos que no son frecuentes en la escritura en general, pero aquí aparecen, como, por ejemplo: "exenciales", "proctención", "expontánea", "elavorar", "devemos", "presipitaciones", "realize", entre otros, que difieren notablemente de sus vocablos originales, alterando el ritmo de la lectura y operando como obstáculos en la construcción del mensaje. Algunas son ejemplos de barbarismos, pues tienen origen en la lengua natural, pero adoptan formas degenerativas, modificando la semántica de lo que se desea comunicar.

Por otro lado, entre las faltas ortográficas más evidentes podemos mencionar la ausencia de tildes en la mayoría de las palabras. En algunos casos parece una decisión deliberada porque no hay ningún acento.

En los términos que más hay que reparar es en aquellos que los y las estudiantes de esta carrera universitaria tienen incorporados por ser parte del conocimiento disciplinar, por haberlos leído y estudiado desde el ingreso a la misma, y los que van a utilizar durante todo el cursado y su vida profesional, por ejemplo: "células", "órganos", "ecológica", "fotosíntesis", "nitrógeno", "acuáticas", "autótrofos", "raíz", "aminoácidos", "ácidos", "óvulo", "embrión", "tubérculo", "oxígeno", entre muchos más.

## **E. Expresiones de la oralidad**

Aunque en menor medida que los anteriores aspectos señalados aparecen, en los textos analizados, expresiones propias de la oralidad. Al tratarse de textos expositivos se debe evitar el uso de la primera persona ya que la intención principal de este tipo de discurso es enseñar/dar datos o información y no opiniones. De acuerdo al análisis de la voz del autor y según las especificidades del discurso académico, éste tiende a ocultarse tras la tercera persona (Álvarez López, 2013). Hay toda una tradición epistemológica que involucra la relación objeto-sujeto y que determina la localización del autor del texto por fuera del discurso que construye en base a una materia de estudio.

Algunas de esas expresiones son:

*"Me animo a decir que (...)" (A20)*

*"No recuerdo bien el proceso ni la reacción, pero sé q' es la reunión (...)" (A27)*

*"Como mencioné antes (...)" (A27)*

Mientras en el texto de A33 hay un uso más frecuente de esta escritura en primera persona:

*"Para empezar lo voy a hacer diciendo que (...)"*

*"(...) Una definición más bien simple que ahora explicaré por partes (...)"*

*"También destacamos como características (...)"*

*"(...) las cuales explicaré: (...)"*

*"Entonces hablamos que su nutrición (...)"*

Para comprender la presencia de estos y otros ejemplos, Cassany (1999) apela a la mirada vigotskiana, donde lenguaje y pensamiento comparten un origen social, y donde la primera, en su interacción lingüística es la que motoriza al segundo. Si la comunicación oral o escrita puede incidir en las dinámicas de pensamiento individual y social, es posible pensar

que aquellos estudiantes donde prevalecen intercambios orales y que no pertenecen a una tradición de escritura, van a tener una tendencia a expresarse con destrezas comunicativas más vinculadas a la oralidad. Cassany también explica que oralidad y escritura son parte de un continuum, con matices, donde no hay ámbitos opuestos o cerrados, ni formas exclusivas de pensamiento.

## F. Textualidad: cohesión y coherencia

Hay algunos textos donde la falta de cohesión textual genera incoherencia con relación a lo que se intenta explicar. En algunos casos no hay concordancia en el número y en el género, también se usan erróneamente los conectores y las referencias; estos se utilizan en la escritura para unir ideas y lograr no ser repetitivo, pero si se colocan mal generan incoherencia. Se muestran algunos ejemplos a modo explicativo:

*"Los órganos puede variar el modo de polinización y los organismos que lo realizarán o el medio, además; luego también se puede observar según sea el fruto, el modo de dispersión de los mismos; lo cual está relacionado también el medio donde se encuentra (...)" (A11)*

Se puede observar que la expresión "Los órganos puede" evidencia ausencia de concordancia del número, pues el sustantivo está en plural y el verbo en singular. En "además; luego también" hay tres conectores diferentes que no pueden estar juntos, corresponde el uso de uno solo por vez. "Luego" es un recurso de cohesión que indica tiempo, se usa en narraciones, noticias o para relatar hechos cotidianos, pero en un texto explicativo no es adecuado usarlo. "Además" y "también" tienen el mismo significado por lo que debería elegir uno de los dos. Posteriormente, se reitera "también" y, a continuación, tiene lugar un uso incorrecto del artículo, debería usar "a" y no "el".

En el caso siguiente, una afirmación inicial seguida de la expresión "ya que", aparentemente se orienta a una justificación o explicación, aunque sin éxito. Queda el párrafo en estado de indefinición y vaguedad conceptual. Ocurren repeticiones, errores de concordancia numérica, problemas de puntuación e incoherencia.

*"Además las plantas presentan propiedades importantes para la salud humana y veterinaria, ya que según el requerimiento de los nutrientes para su estructuras y funcionamiento suelen contener diversos minerales vitamina, proteínas etc además de lo ya mencionado sobre su función ecológica." (A11)*

"Como las raíces que es el órgano encargado (...)". En este ejemplo se ve como no concuerda el número del sustantivo con el del verbo. Lo mismo ocurre en otros estudiantes, al expresar. "Un ejemplo es el sauce, el seibo" (A14), cuando se trata de dos ejemplos (plural).

"(...) *sus propios nutrientes, el cual el más importante es la glucosa*" (A30). Si bien el pronombre "el cual" aparece encabezando una parte más subordinada de la oración pero de forma errónea ya que debería estar sustituido, por ejemplo, por "*dentro de los cuales el más importante es la glucosa*" pues hace referencia a un sustantivo plural. Otra opción es: "*siendo la glucosa el más importante de ellos*", entre otras posibilidades.

"*La hoja con quien muchas de ellas puede llegar a formar copas*" (A31), es una expresión donde "quien" refiere a una persona y no al objeto "hoja".

"*Las partes elementales de una planta pueden considerarse la raíces, tallo, hojas.*" (A33)

Esta última oración podría corregirse de la siguiente forma: "*Como partes elementales de una planta pueden considerarse las raíces, los tallos y las hojas.*"

"*El planeta Tierra posee una diversidad de plantas impresionante; estas son organos fotosintéticos, capas de elaborar su propio alimento. Posee una serie de estructuras que la forman.*"

Las flechas indican cómo podría continuar la oración para darle más cohesión al mensaje y hacerlo más comprensible; véase que hay varias posibilidades de construcción.

Otro aspecto que contribuye a la textualidad es la construcción de los párrafos y la relación entre ellos. Algo que es muy evidente en los textos analizados es que los párrafos no tienen equilibrio en su extensión. Sobre esta cuestión Cassany (1995: 83-84) dice que "El párrafo sirve para estructurar el contenido del texto y mostrar formalmente esta organización. Utilizado con acierto facilita el trabajo de comprensión; pero empleado de manera incorrecta o gratuita, puede llegar a entorpecer la lectura." El mismo autor menciona las faltas más corrientes en la utilización/escritura del párrafo y que son: desequilibrios, repeticiones y desórdenes, párrafos frase, párrafos lata y párrafos escondidos. De estos cinco, hay tres casos que aparecen con más frecuencia en los escritos analizados:

- Desequilibrios: mezcla anárquica de párrafos largos y cortos sin razón aparente.
- Párrafos lata: párrafos excesivamente largos que ocupan casi una página entera.
- Párrafos escondidos: el texto está bien ordenado a nivel profundo, pero resulta poco evidente para el lector, que tiene que leer muy atentamente para descubrir su estructura.

Solo por mencionar algún ejemplo, uno de los textos (A1) tiene un primer párrafo de cinco renglones, el segundo de treinta y cinco y el último de cinco. Ese párrafo de tantos renglones presenta desequilibrio y es un párrafo lata, al mismo tiempo, porque ocupa aproximadamente una página.

También hay textos en los que es difícil encontrar los puntos y aparte por lo que resultan tediosos a la vista (los párrafos tienen identidad gráfica). Romero González y Álvarez Álvarez (2020) afirman, al respecto, que la puntuación afecta la comunicación en

el nivel de la organización del texto, evidenciando el pensamiento y el posicionamiento del autor (puntuación según criterios cognitivos) y respondiendo a las necesidades sintácticas del texto a medida que se construye (puntuación según criterios sintácticos).

Dentro de la cuestión de la extensión textual, Cassany también pide tener cuidado con las frases largas porque, muchas veces, se piensa que lo rebuscado y extenso es mejor y demuestra más conocimiento pero termina dificultando la comprensión al lector o confundiendo en su propio mensaje. Entre los textos analizados hay algunos que tienen oraciones de trece renglones que generan confusión y resultan incomprensibles o repetitivas. Un ejemplo:

*"Algunas plantas portan las estructuras reproductivas en flores con formas y colores adaptadas para el tipo de polinizador, que mediante el transporte del polen va a permitir el entrecruzamiento, la reproducción entre las plantas, que luego de la fecundación se producirán los frutos, estructuras que portan las semillas que una vez (sic) que se asientan en un sustrato, darán lugar a un nuevo individuo."* (A34)

Vemos una oración que tiene en su interior otras subordinadas usando "que", pero son numerosas y el texto resulta difícil de comprender. Separando las ideas con puntos y usando conectores se podría transmitir el mensaje de forma más sencilla.

## G. Uso de simbología

En los textos expositivos, generalmente, se usan los paréntesis para hacer aclaraciones, en los escritos de los estudiantes los utilizan pero, en varias ocasiones, no lo hacen de manera correcta:

*"Una de las funciones específicas y particulares de las plantas es que para realizar la fotosíntesis estas necesita respirar (es decir intercambiar CO<sub>2</sub> y O<sub>2</sub>)."*

En este ejemplo, el "es decir" está demás cuando se coloca una aclaración entre paréntesis, entonces, se debe elegir entre poner "es decir" sin paréntesis o usar el paréntesis sin la expresión aclaratoria. Con el uso de la notación científica para dióxido de carbono y oxígeno correspondería mencionar los nombres de las sustancias.

Dentro de estas cuestiones particulares se encuentra también el uso incorrecto de comillas; ocurre lo mismo que con el paréntesis, son buenos recursos en la escritura, pero es importante saber cómo usarlos. Un caso de mal uso es el siguiente: *"Las "semillas" son el resultado del proceso reproductivo, y representan (...)"*. Las comillas se usan con distintas intenciones, para citar, para señalar palabras con un sentido diferente al habitual, para expresar ironía, etc.; nada justifica el uso de las comillas en el término "semillas" ya que se está explicando ese elemento de un modo habitual. También lo podemos ver en el ejemplo que sigue: *"(...) gracias al pigmento clorofila que se encuentra en hojas y en las partes "verdes del vegetal"."* ¿Por qué "verdes del vegetal" está entre comillas?

En uno de los casos se observa uso de flechas en el interior del texto. Como se sabe, las flechas son una gran herramienta para las explicaciones en cuadros sinópticos, líneas de tiempo, gráficos de estadísticas, entre otros, pero siempre fuera del texto, ya que no son signos auxiliares de puntuación como sí lo son las comillas, los paréntesis, los guiones, etc. Por este motivo se señala este uso singular en uno de los trabajos.

*"Por último llegan a las hojas donde abastecen a la planta y  gracias al pigmento clorofila que se encuentra (...)"*

*"El proceso  de fotosíntesis se da en los cloroplastos, organelas con doble membrana presentes en las células vegetales."*

## H. Recursos explicativos

En este punto se menciona un aspecto positivo con relación a la escritura de los textos, vinculados al uso de gran variedad de recursos explicativos que ayudan a mejorar la exposición del tema cuando son bien utilizados. Algunos de ellos son: definición, ejemplificación, pregunta retórica, analogía, descripción y enumeración, aunque no todos son utilizados por los estudiantes de este trabajo.

En los textos analizados uno de los recursos más usados es la enumeración, ya sea para nombrar distintas plantas autóctonas, los tipos de plantas que existen, las partes de la planta, las funciones de algunos órganos. También aparecen definiciones, siendo un recurso necesario en este tipo de textos con tecnicismos; los mismos deben ser explicados al lector y, a veces, para relacionar esa definición con la idea siguiente.

En cuanto a analogías, es frecuente la comparación de las plantas con los seres humanos. El otro recurso que más aparece es la ejemplificación, propia de los textos expositivos para evidenciar aquello que está explicando. A continuación, se exponen ejemplos:

- Enumeraciones:

*"Las plantas nativas que conozco Ceibo, Bahunia variegata, Chañar, Aromito, Roble, etc." "Así en ambientes carentes de agua predominarán las cactáceas, arbustos espinosos, matorrales de gramíneas duras; mientras que en ambientes húmedos de tipo selvático predominaran todos los estratos, árboles altos, arbustos, helechos, lianas, distribuidos según la luminosidad disponible."*

- Definiciones:

*"Acuáticas  su principal adaptación son la presencia de camaras acuíferas, que permiten la flotabilidad. Debido al exceso de agua poseen estomas abiertos para producir el intercambio gaseoso."*

*"(...) fotosíntesis proceso por el cual se produce el intercambio gaseosos del CO<sub>2</sub> que absorben del ambiente por O<sub>2</sub> que es eliminado hacia este."*

- Analogías:

*“Las plantas son seres vivos, como nosotros, que necesitan de nutrientes, energía y agua para crecer y reproducirse.”*

*“Las plantas son los pulmones de la Tierra”*

- Ejemplificaciones:

*“Por ejemplo, las plantas que habitan en el desierto han desarrollado tallos y hojas carnosas para la acumulación de agua o raíces muy profundas para la captación de agua.”*

*“Por ejemplo, la sp. Acacia caven posee una determinada distribución geográfica, la familia a la que pertenece esta sp. y aún más su orden tendrán distribuciones más amplias.”*

## Reflexiones finales

Los textos analizados están determinados por el contexto académico, por el tiempo, el lugar y el momento en que se escribieron o generaron, en un entretendido de estos aspectos que justifica su producción y que determina ciertos rasgos particulares que dependen, por ejemplo, del propósito de estos que en este caso ha sido exponer ante el docente aquello que se considera relevante con relación a las plantas. Y en este proceso de construcción, aparecen indicadores de falta de dominio textual general, tales como el uso excesivo y/o innecesario de repeticiones y pleonasmos, las numerosas abreviaturas propias de la escritura informal, problemas de ortografía, frecuente uso de expresiones de la oralidad, párrafos lata, desequilibrados o escondidos que afectan la cohesión y coherencia del texto, así como la escasez de conectores o la utilización de simbología específica que puede actuar como obstáculo verbal en la construcción del conocimiento. Y si bien se utilizan recursos gramaticales, hay una subutilización de ellos para el enriquecimiento del texto siendo los de tipo explicativo y, entre ellos, las enumeraciones, definiciones, analogías y ejemplificaciones, los que destacan positivamente.

Lo expresado nos revela dos aspectos: en primer término, que cuando se propone la construcción de un texto a los estudiantes no corresponde suponer el dominio de la escritura académica y, en segundo lugar, que si se comprueba un escaso o deficiente desarrollo de competencias lingüísticas, debe procederse a su enseñanza. Se trata de una responsabilidad de todas las disciplinas considerando que es una competencia transversal en la formación de Nivel Superior, y esencial en la formación de las y los Licenciadas/os en Biodiversidad quienes, por las competencias específicas de su carrera deberán generar proyectos, emitir informes, publicar resultados, etc. como muestra de su habilidad y solvencia para resolver problemas vinculados al ámbito disciplinar, cuestiones en que la escritura juega un papel esencial. Retomando lo enunciado en el marco teórico, no es deseable focalizar en el contenido disciplinar sin considerar la escritura y el lenguaje como componentes necesarios en la construcción del conocimiento.

Resulta significativo señalar, de modo recurrente, el contexto de producción de los textos, considerando que este grupo de estudiantes constituye una comunidad de escritura singular debido a que comparten parte de sus trayectorias educativas, circunstancias y prácticas de escritura. Esto permite buscar e identificar rasgos compartidos en sus producciones, que no necesariamente son extrapolables a otros casos pero que pueden ser útiles para su diagnóstico.

**Nota:** sin conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Boillos, M. del M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 71-90. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu>
- Alvarez López, F. (2013). *La despersonalización en el discurso académico escrito*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Alcalá de Henares. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=9zINyDbc%2FQM%3D>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bocco, A. y Castaño, F. (2015). Escritura de trabajos finales de la formación de grado, Complejidades y reconfiguraciones. En Muse, C. (Ed), *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Lectura y escritura en el nivel superior* (Vol. 3, pp.81-88). Recuperado de [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco\\_volumen%2003\\_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco_volumen%2003_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Machado.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros* 2(1), 47-67.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003)
- Carlino, P. (2021). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. Consejo de Ministros de Cuba, Ministerio de Educación Superior: 580-642. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/189997/CONICET\\_Digital\\_Nro.d9ac4780-6647-4f26-b3d0-542844a9e88b\\_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/189997/CONICET_Digital_Nro.d9ac4780-6647-4f26-b3d0-542844a9e88b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Carrillo Navarro, P. (2004). Sintaxis figurada: conceptos y fuentes bibliográficas. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 8. <https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/3->

figurassint.htm

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Lo escrito desde el análisis del discurso. *Lexis*, 23 (2), 213-242.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 11º ed. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N., Catalá, N., Piera, C., Laka, I., Torrego, E., Mascaró, J., Díez Calzada, J. A., García carpintero, M., Cela Conde, C. J., Carbonell, E. y Wagensberg, J. (2002). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel.
- Díaz, M. R. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Revista docencia e investigación*, 8, 49-78.
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi4.10964>
- Gerbaudo, Analía. (2004). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior*. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. 1-6. [https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/635700/mod\\_resource/content/1/Obstaculos%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Lectura%20y%20la%20escritura.pdf](https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/635700/mod_resource/content/1/Obstaculos%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Lectura%20y%20la%20escritura.pdf)
- Ghio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Grabosky, S.G. y Romero, M.C. (2015). Las decisiones retóricas de los estudiantes cuando escriben. En Muse, C. (Ed). *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Lectura y escritura en el nivel superior* (Vol.3, 117-129). Recuperado de [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco\\_volumen%2003\\_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2309/serie%20Unesco_volumen%2003_AAVV.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, J.A. (2004). *Escribir sin faltas. Manual básico de ortografía*. Oviedo: Nobel-Ediuno.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen. Recuperado de [https://pildorasocial.files.wordpress.com/2013/10/autores\\_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf](https://pildorasocial.files.wordpress.com/2013/10/autores_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf)
- Ponce Naranjo, G. (2016). La escritura...Una dificultad no superada en la universidad. *Horizonte de la Ciencia*, 6 (10), 261-270. Recuperado de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/374/389>
- Romero González, A.N. y Álvarez Álvarez, M.N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662020000200395&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395&lng=es&tlng=es).
- Sancho Guinda, C. (2005). La repetición como agente de cohesión en el texto técnico.

*Anglogermánica online*, 3, 65-82. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/67604/6-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanchez Avendaño, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267–295. <https://doi.org/10.15517/rfl.v31i1.4419>

Vázquez, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 21-52). Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/9040/L0014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>