



## Gramática y discurso argumentativo en producciones escritas de estudiantes universitarios: diagnóstico y evaluación<sup>1</sup>

Recepción: 27/03/2024 | Revisión: 28/04/2024 | Aceptación: 28/05/2024 | Publicación: 01/10/2024

 **Gema Belén GARRIDO VÍLCHEZ**  
Universidad de Salamanca  
[ggarvil@usal.es](mailto:ggarvil@usal.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-1190-086X>

 **Marta SESEÑA GÓMEZ**  
Universidad de Salamanca  
[msesena@usal.es](mailto:msesena@usal.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-6431-1148>

**Resumen:** El propósito de este trabajo es doble: se pretende, de un lado, identificar y analizar los recursos léxico-gramaticales de los que se valen estudiantes de enseñanza superior matriculados en los grados universitarios de magisterio al generar textos académicos de carácter argumentativo; y, de otro lado, evaluar cómo influye en el proceso de creación textual el tipo de instrucción formal recibida en etapas educativas previas atendiendo al grado de integración de gramática y discurso en las producciones reales de los estudiantes. Las conclusiones obtenidas de este análisis ayudarán a sentar las bases de una propuesta de actividades que, siguiendo los principios de la gramática pedagógica (Camps y Zayas, 2006), irá encaminada a favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado de las formas lingüísticas puestas al servicio de la competencia discursiva en distintos niveles de enseñanza.

**Palabras clave:** competencia discursiva; recursos léxico-gramaticales; texto argumentativo; gramática pedagógica.

<sup>1</sup> El trabajo que presentamos constituye la segunda fase de una investigación más amplia que se está desarrollando en el marco del proyecto I+D+i 2020 "LEXIMOR. Estudio del aprendizaje léxico basado en el conocimiento de la morfología del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Modelo piloto de intervención didáctica". PID2020-116110GB-I00.



## **GRAMÀTICA I DISCURS ARGUMENTATIU EN PRODUCCIONS ESCRITES D'ESTUDIANTS UNIVERSITARIS: DIAGNÒSTIC I AVALUACIÓ**

**Resum:** L'objectiu d'aquest treball és doble: es pretén, d'una banda, identificar i analitzar els recursos lèxico-gramaticals que usa l'estudiantat d'ensenyament superior de graus universitaris de magisteri en generar textos acadèmics de caràcter argumentatiu; i, de l'altra, avaluar com influeix en el procés de creació textual el tipus d'instrucció formal rebuda en etapes educatives prèvies considerant-ne el grau d'integració de gramàtica i discurs en les produccions reals de l'estudiantat. Les conclusions d'aquesta anàlisi ajudaran a establir les bases d'una proposta d'activitats que, seguint els principis de la gramàtica pedagògica (Camps i Zayas, 2006), anirà encaminada a afavorir un aprenentatge significatiu i contextualitzat de les formes lingüístiques al servei de la competència discursiva en diferents nivells d'ensenyament.

**Paraules clau:** competència discursiva; recursos lèxico-gramaticals; text argumentatiu; gramàtica pedagògica.

## **GRAMMAR AND ARGUMENTATIVE DISCOURSE IN WRITTEN PRODUCTIONS BY UNIVERSITY STUDENTS: DIAGNOSIS AND EVALUATION**

**Abstract:** The aim of this paper is twofold: on the one hand, to identify and analyze the lexical-grammatical resources that higher education students enrolled in university teaching degrees use when writing argumentative academic texts; on the other hand, the objective is to evaluate how the type of formal instruction received influences the textual creation process, taking into account the level of integration between grammar and real discourse in the students' real productions. The conclusions of this analysis will help lay the grounds for a proposal of some activities that, following the principles of pedagogical grammar (Camps & Zayas, 2006), will be aimed at promoting a meaningful and contextualized learning of linguistic forms that contributes to the development of discursive competence at different levels of teaching.

**Keywords:** discourse competence; lexical-grammatical resources; argumentative text; pedagogical grammar.

### **Introducció**

En las últimas décadas, los estudios en torno a la lengua y su enseñanza han puesto el foco, de forma cada vez más evidente y decidida, en la necesidad de conectar el conocimiento gramatical —y, por extensión, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática— con las prácticas discursivas y la reflexión metalingüística (Camps, 2000, 2009, 2010; Cano Cambroner, 2021; Fernández Martín, 2020; Ghio, 2018; Martín Jiménez, 2014; Martín Vegas, 2018; Morales López, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012; Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2017; Rodríguez Ramelle, 2013; Sánchez Avendaño, 2006; Serrano Montesinos, 2006; Vellón Lahoz, 2021; Zayas, 1996; Zayas y Rodríguez Gonzalo, 1992, entre otros). Conforme ha ido cobrando fuerza la idea de una gramática pedagógica en el sentido que le dan Camps y Zayas (2006), se ha impuesto la urgencia de superar el modelo predominante hasta la fecha, esencialmente descriptivo y taxonómico, para llegar a planteamientos centrados en la explicación del uso de la lengua dentro de un contexto. Se trata, en definitiva, de estudiar los hechos gramaticales desde una óptica



discursiva, de reflexionar sobre la relación entre las formas lingüísticas seleccionadas al producir un texto y la finalidad comunicativa del mismo.

De entre los muchos lazos que vinculan el conocimiento gramatical con el dominio discursivo, resultan especialmente fuertes los constituidos por ciertas categorías “con vistas al discurso” o que nos permiten asomarnos a él, “las ventanas de la gramática” en palabras de Rodríguez Rosique (2013, p. 113). Este tipo de categorías, que podrían entenderse como *categorías-bisagra*, confirman y conforman las relaciones bidireccionales entre los hechos gramaticales y los hechos discursivos (Cumming y Ono, 2000), en la medida en que “la gramática depende directamente del discurso, del mismo modo que este es creado por la gramática” (Aijón Oliva, 2017, p. 84). Por tanto, parece oportuno examinar el grado de imbricación entre el conocimiento de las formas lingüísticas y las prácticas discursivas a la hora de evaluar el éxito de las interacciones verbales.

En las páginas que siguen pretendemos centrar nuestra atención en los recursos léxico-gramaticales que activan estudiantes universitarios de los grados de magisterio a la hora de elaborar textos argumentativos con distinto grado de planificación. El objetivo es comprobar si la formación lingüístico-gramatical recibida a lo largo de la enseñanza secundaria es activada en las producciones reales o si ese conocimiento teórico de la gramática está desvinculado de los fines comunicativos y ha quedado en el ámbito de la abstracción, esto es, si el estudio formal y explícito de la gramática está conectado o no con los usos discursivos. Para atender este propósito, revisaremos primero el lugar de la gramática en el contexto actual de la enseñanza del español como primera lengua (1.1); los planteamientos de la llamada *gramática pedagógica*, que servirán de marco teórico de nuestro trabajo (1.2), y la orientación que los currículos oficiales dan al estudio gramatical en la enseñanza obligatoria (1.3). A continuación, expondremos los datos más relevantes de la fase inicial de la investigación que presentamos en estas páginas, en la que se analizó el discurso argumentativo en la enseñanza preuniversitaria (apartado 2), para, seguidamente, poner el foco en el grado de imbricación entre competencia gramatical y competencia discursiva en las producciones escritas de alumnos universitarios de los grados de magisterio (apartado 3). Las hipótesis de las que partimos y los objetivos del estudio (3.1), junto con la metodología seguida (3.2) y la casuística analizada (3.3), preceden al análisis pormenorizado de recursos léxico-gramaticales y la evaluación del grado de competencia discursiva de las muestras recogidas, que no solo viene determinado por problemas en el empleo de los recursos lingüísticos (3.4) sino también por la ausencia de ciertos recursos (3.5). Por último, la cuantificación de producciones problemáticas (3.6) servirá de complemento al análisis cualitativo de los datos obtenidos.

## **1. Gramática y enseñanza de la lengua**

### **1.1 Qué gramática enseñar y cómo enseñarla**

El análisis de los recursos léxico-gramaticales utilizados en las producciones escritas de nuestros estudiantes —tanto preuniversitarios como universitarios— cobra especial sentido en el contexto educativo actual, en el que se ha intensificado un debate abierto desde hace décadas sobre la conveniencia del estudio gramatical en las aulas. Superada la fase más superficial y simplificadora de este debate, que lo reducía a la dicotomía sobre si en las clases de lengua de enseñanza primaria y secundaria debe o no debe explicarse gramática, parece existir hoy



un amplio consenso —al menos a nivel teórico— en que los contenidos gramaticales no pueden ser desterrados de los programas de estudio, pues sin un trabajo explícito y reflexivo en torno a estos contenidos se vuelve inalcanzable el objetivo de que los estudiantes desarrollen y mejoren su competencia comunicativa (Bosque y Gallego, 2016; Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2022; Lenarduzzi y Sainz, 2014; Romero Oliva et al., 2020). El centro de interés del debate se desplaza, por tanto, a la cuestión fundamental de cómo trabajar la gramática dentro del aula, lo cual obliga a acotar previamente qué gramática conviene enseñar y con qué finalidad se selecciona cada contenido<sup>2</sup>. Sin embargo, lo que en el ámbito de la enseñanza de LE y L2 ha sido cuestión de calado desde finales del siglo XX —fundamentalmente, a partir de los planteamientos de Long (1991) y su principio de *Focus on Form (FonF)*, que propugna la atención a la forma motivada por necesidades comunicativas— no ha tenido la misma repercusión en el ámbito de la enseñanza de L1 o LM<sup>3</sup>, a pesar de los notables avances teórico-metodológicos impulsados por reconocidos grupos de investigación<sup>4</sup> y concretados en numerosos trabajos (Camps y Fontich, 2021; García Folgado et al., 2022; García Folgado y Rodríguez Gonzalo, 2015). La realidad es que en las aulas actuales el trabajo gramatical no es muy distinto del que se hacía treinta o cuarenta años atrás. Así lo constataba Rodríguez Gonzalo (2012, p. 89) en un estudio cuyas conclusiones no han perdido validez en el presente:

En las aulas se advierten pocos cambios en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional (memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis).

Ante esta situación, se intensifican los esfuerzos por incorporar a las clases de lengua los planteamientos de la gramática pedagógica —GP—, diseñando modelos de intervención que buscan conectar la enseñanza de los contenidos gramaticales con los usos reales (véanse, entre otros, Camps y Milian, 2017; Cano Vela, 2017; Casas-Deseures et al., 2017; Fontich, 2014; Zayas, 2014; Fontich y Camps, 2015; Perea Siller, 2015; Querol Bataller, 2015; Rodríguez Gonzalo y Durán, 2019; Rodríguez Gonzalo y Zayas, 2017; Tormo Guevara, 2020). El fin último es que la gramática sirva de instrumento para que los contenidos se programen desde un enfoque integrador de la reflexión metalingüística y el uso (Zayas, 2004), ya que la GP sienta sus bases, precisamente, sobre la relación indisoluble de estas dos dimensiones. Este principio básico exige que la enseñanza del sistema lingüístico sea siempre contextualizada y tenga una finalidad práctica definida, de modo que los estudiantes puedan comprender la utilidad comunicativa de los elementos de la lengua a partir de modelos reales y, *a posteriori*, ser capaces de activar sus conocimientos gramaticales en producciones concretas y constatar

<sup>2</sup>Plantearse la finalidad concreta de los distintos contenidos gramaticales explicados en clase no implica cuestionar el *para qué* de la gramática, pues parece evidente que todo aprendizaje gramatical es útil para la mejora global de los usos lingüísticos, y así queda perfilado en la legislación escolar de España y de los países vecinos (García Folgado et al., 2022, p. 7). Sobre este aspecto volveremos en 1.3 y 2.

<sup>3</sup>En términos generales, puede afirmarse que el lugar de la gramática goza de mayor estabilidad en la enseñanza de lenguas no maternas, ámbito en el que está más extendida y es más firme la convicción de que el conocimiento del sistema gramatical resulta indispensable para alcanzar el dominio de la lengua meta y es complementario de los métodos de enseñanza basados en estrategias comunicativas (Cueva Lobelle y Ochoa Sierra, 2022, p. 163).

<sup>4</sup>Entre ellos, *GIEL. Grupo de Investigación en Enseñanza de las Lenguas* de la Universitat de València, centrado en la didáctica de las lenguas en las diferentes etapas educativas desde planteamientos socio culturales y en relación con las interacciones de los diferentes elementos del sistema didáctico; *GREAL. Grupo de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas* de la Universitat Autònoma de Barcelona, una de cuyas principales líneas de trabajo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática centrado en la comprensión del funcionamiento de las categorías gramaticales; o el grupo *Pragmática y aprendizaje de lenguas* de la Universidad de Granada, que trabaja, fundamentalmente, desde los supuestos de la gramática cognitiva para ELE.



la utilidad comunicativa de los mismos. La concreción de estas ideas de partida para el trabajo dentro del aula son las SDG —Secuencias Didácticas para aprender Gramática— (Camps y Zayas, 2006) y las SDE —Secuencias Didácticas para aprender a Escribir— (Camps, 2003), modelos de intervención de alto rendimiento y probada validez pedagógica que, sin embargo, no han tenido todavía la repercusión deseada dentro de las aulas de L1 (Milian, 2021).

### 1.2 El aprendizaje gramatical según los planteamientos de la GP

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje propugnado por la GP implica que el trabajo tradicionalmente centrado en las formas lingüísticas se ensanche atendiendo por igual a cuatro aspectos fundamentales: i) las relaciones internas que garantizan la cohesión textual (referencias fóricas, progresión temática, cadenas referenciales, etc.); ii) las relaciones sintáctico-semánticas intraoracionales y supraoracionales (subordinación, coordinación y yuxtaposición; causa-efecto, tiempo, lugar, etc.); iii) las relaciones con los diversos tipos de discurso; y iv) la conexión del texto con las situaciones comunicativas (formas enunciativas). La nueva concepción difumina, así, los límites entre el conocimiento doctrinal y el uso de la lengua, al tiempo que supone invalidar la identificación de *uso discursivo* con una atención obligada a estructuras lingüísticas superiores a la oración. Dicho de otro modo, en el marco de la GP, es necesario explicar el papel discursivo de todas las unidades lingüísticas —desde las del nivel fónico hasta las del nivel textual, atendiendo en paralelo a las del plano semántico—. Siguiendo esta línea de pensamiento, Fuentes Rodríguez (2013) subraya que la pragmática debe dejar de verse como una parcela del análisis lingüístico anexa a la gramática para empezar a ser entendida como una perspectiva desde la cual abordar el estudio gramatical, desterrando los planteamientos puramente formales. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe plantearse, en definitiva, teniendo en cuenta que existe una gramática discursiva, pragmática o contextual de lo fónico, lo morfosintáctico y lo léxico-semántico.

### 1.3. La gramática en el currículo oficial

Los principios que fundamentan la idea de una gramática pedagógica son recogidos por la legislación que determina el currículo oficial de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en la enseñanza primaria y secundaria desde los años 90 del siglo XX, con la aprobación de la LOGSE, y han ido cobrando protagonismo en las sucesivas leyes educativas (LOE-2006, LOMCE-2013 y LOMLOE-2020). En todas estas disposiciones se establece como objetivo primordial de esta materia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; en los tres articulados, además, se encuentran manifestaciones explícitas que subrayan la importancia de la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje de las destrezas discursivas. Pese a todo, sigue sin establecerse una conexión clara entre contenidos gramaticales concretos y su funcionalidad social y pragmática. En este sentido, hoy podemos seguir suscribiendo las siguientes palabras de Zayas (2012, p. 76):

Desde que los currículos incluyeron como objetivos las habilidades lingüístico-comunicativas, un profundo abismo se abre entre el trabajo en torno a la gramática y el aprendizaje de esas habilidades. A veces este divorcio se observa en las propias disposiciones oficiales, en las que muchos de los contenidos gramaticales seleccionados no tienen relación con el aprendizaje de las prácticas discursivas; y se manifiesta con toda nitidez en los materiales didácticos, cuyas “lecciones” de gramática no enlazan con el aprendizaje de usos discursivos.



Lo cierto es que, en la enseñanza-aprendizaje de la gramática desde una orientación pedagógico-discursiva, el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997) se vuelve especialmente complejo: el *saber enseñable* (aquel situado entre el *saber científico-disciplinar* y el *saber enseñado*) que recogen los currículos oficiales no guarda la correspondencia esperada y deseable con las propuestas de los libros de texto. Si bien las sucesivas leyes educativas se hacen eco del saber académico y establecen objetivos acordes a las nuevas teorías y metodologías, subrayando la importancia del texto y del discurso para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la interpretación del currículo que se plasma en los principales proyectos editoriales no responde de manera satisfactoria a estos avances (tal como expondremos en el punto 2), lo que condiciona de manera inevitable la actividad docente y dificulta el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Esto hace que el papel del profesor para dinamizar la práctica de aula cobre especial importancia; como guía del aprendizaje lingüístico, tendrá que desempeñar tres acciones ineludibles: i) estudiar el currículo; ii) evaluar de manera crítica los materiales disponibles —fundamentalmente, los libros de texto, en tanto que siguen siendo el principal recurso con el que se cuenta en las clases de enseñanza obligatoria (Colón y Valén, 2021; Gutiérrez Rivero y Romero Oliva, 2022)—; y iii) adecuar a la programación ese material ya publicado, o bien, si fuera necesario, combinarlo con (o sustituirlo por) material propio.

## 2. El discurso argumentativo en la enseñanza preuniversitaria

El trabajo que presentamos en estas páginas es continuador de una fase inicial de investigación, cuyo centro de interés fueron los recursos léxico-gramaticales que se vinculan al estudio de textos argumentativos escritos en la enseñanza secundaria. En esa fase preliminar (Garrido Vílchez, 2023), atendimos al *saber enseñable* del proceso de transposición didáctica, es decir, lo establecido en el currículo oficial vigente en el momento del estudio y el volcado que de ese conocimiento se hacía en los libros de texto. Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se puso el foco en la importancia concedida a la selección léxica y a otro tipo de recursos lingüísticos a la hora de trabajar en ESO y bachillerato el discurso argumentativo. Se analizaron dos grupos de fuentes primarias: los documentos que concretaban el currículo básico a nivel nacional y a nivel autonómico de Castilla y León, y siete proyectos editoriales con alta presencia en los institutos castellano-leoneses. Tras el análisis llevado a cabo, pudimos confirmar que, en los libros de texto, la conexión entre el conocimiento gramatical y el uso de la lengua puede calificarse de anecdótica, en la medida en que las formas lingüísticas se estudian como fin en sí mismas, estableciendo una vinculación muy débil con las prácticas discursivas y, por tanto, con escasa —o nula— incidencia en el desarrollo efectivo de las habilidades comunicativas. Las propuestas de trabajo con los textos argumentativos se centran, fundamentalmente, en la explicación de la estructura y la definición-ejemplificación de sus elementos básicos (*tesis, argumentos, conclusión*), así como en la identificación por parte del alumnado del tipo de argumentación según la estructura del fragmento analizado y de los distintos componentes de esta modalidad discursiva. En los planteamientos más completos —que son minoritarios—, se añaden ejercicios puntuales de identificación de rasgos lingüísticos propios del texto argumentativo (principalmente, marcadores del discurso). En el fondo, la propuesta de los proyectos editoriales consiste, básicamente, en trasladar el tradicional análisis descriptivo-taxonómico de las categorías gramaticales al trabajo con los textos. Atender a las modalidades textuales desde este planteamiento no satisface los objetivos discursivo-comunicativos de la GP, pues se está incidiendo en el mismo tipo de actividad estéril desde el punto de vista funcional: los alumnos



se ejercitan en la identificación de rasgos y en la deducción del tipo de texto que leen/analizan (práctica que podrá ser útil para iniciarse en el conocimiento del sistema de la lengua, no así para formar usuarios eficazmente competentes), y solo de manera muy superficial —y en casos muy concretos— se orientan los ejercicios hacia la comprensión de la estructura argumentativa y la producción planificada de este tipo de discursos<sup>5</sup>. En este sentido, los materiales de trabajo en el aula tampoco dan respuesta al objetivo prioritario de desarrollo de las habilidades comunicativas que contemplan las sucesivas disposiciones legales desde finales del siglo pasado.

Las conclusiones de la primera fase de nuestra investigación vienen a confirmar que el conocimiento plasmado en los manuales no responde al objetivo pedagógico de lograr que los alumnos “sepan hacer cosas con las palabras” (Austin, 1962). Estas conclusiones en el ámbito de secundaria pueden ser leídas como complementarias de los resultados del estudio de Colón y Valén (2020) en el ámbito de la educación primaria: el planteamiento de los libros de texto en esta etapa educativa también está muy alejado del uso de la lengua, en la medida en que la gramática se presenta fragmentada y desvinculada del resto de contenidos de la asignatura, además de ser explicada a partir de definiciones formales y ejemplos normativos (pp. 129-130), todo lo cual genera una clara tensión entre formación del profesorado y diseño curricular, de un lado, y acción docente, de otro. En esta misma línea, Gutiérrez Rivero y Romero Oliva (2022) se han preguntado si el libro de texto, en la medida en que sigue siendo elemento angular de las clases de L1/LM, podría llegar a ser el catalizador del cambio necesario en la enseñanza de la lengua. En su estudio (p. 168) constatan que los planteamientos de los docentes, guiados en su mayor parte por los proyectos editoriales, contribuyen a perpetuar una forma de enseñanza de la lengua que no se corresponde con los avances del currículo ni de la propia investigación en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua. No obstante, si aceptamos que los materiales escolares suponen el primer nivel de concreción curricular en el proceso de transposición didáctica y que “suelen ser un fiel reflejo del currículo” (Querol Bataller, 2015, p. 144), quizá la clave de por qué los libros de texto siguen parcelando y tratando en compartimentos estancos los recursos lingüísticos y el estudio del texto se deba a la observación apuntada por Martín Vegas (2022, p. 129) sobre lo poco preciso que resulta el currículo a la hora de determinar la integración de las formas lingüísticas con las prácticas discursivas.

En definitiva, podemos afirmar (en la línea de las reflexiones de Camps, 2000) que las dificultades de los estudiantes para movilizar su conocimiento gramatical en las prácticas comunicativas diarias responden, en buena medida, a que ese conocimiento no ha sido ligado a las producciones discursivas reales en las clases de lengua. El estudio gramatical *per se*, descontextualizado, no puede generar los resultados pretendidos por las normativas oficiales, pues es altamente difícil que los estudiantes activen un conocimiento lingüístico en contextos diferentes de aquellos en los que fue enseñado.

<sup>5</sup>Una línea de trabajo centrada en la comprensión y la producción planificada de discursos argumentativos en la enseñanza secundaria y en la formación inicial del profesorado está siendo desarrollada por el grupo de investigación *Didactext. Didáctica del texto* de la Universidad Complutense de Madrid. De especial interés son los trabajos publicados en torno a la didáctica de la argumentación mediante SDE de un miniensayo (Mateo Girona et al., 2020; Mateo Girona y Caro Valverde, 2021; Mateo Girona et al., 2021).



### 3. El discurso argumentativo en estudiantes universitarios de los grados de magisterio

#### 3.1. Objetivos e hipótesis

Partiendo de las premisas expuestas, consideramos oportuno centrar la segunda fase de nuestra investigación en los alumnos universitarios, con la finalidad principal de constatar qué variedad de recursos léxico-gramaticales son capaces de utilizar a la hora de componer discursos escritos de carácter argumentativo en un contexto académico. De forma paralela, se pretendía identificar las carencias lingüísticas más significativas de sus producciones.

En relación con las conclusiones de la primera fase de nuestro estudio, planteamos dos hipótesis que debían ser verificadas: i) teniendo en cuenta la instrucción formal recibida en secundaria a través de los materiales escolares al uso, las composiciones de nuestros estudiantes universitarios serían correctas en cuanto a estructura y organización, y presentarían un uso suficientemente aceptable de los marcadores discursivos característicos del texto argumentativo; ii) siguiendo a Camps (2000), en las producciones de nuestros estudiantes se detectarían omisiones generalizadas de recursos léxico-gramaticales garantes de la cohesión y coherencia del discurso, pues al enfrentarse a contextos de uso nuevos (y, en algún caso, de manera improvisada) no activarían todo el conocimiento léxico-gramatical aprendido en secundaria.

#### 3.2. Metodología, informantes y muestras

Para la consecución de los objetivos establecidos y la confirmación de las hipótesis planteadas, decidimos basar la metodología de la investigación en el análisis de errores de textos escritos producidos por estudiantes universitarios de 3.º de Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas señaladas en la declaración de Helsinki. Todos los participantes dieron el oportuno consentimiento para que sus producciones constituyeran el corpus de esta investigación. La selección de los informantes estuvo motivada por dos factores: la competencia que se les supone en L1/LM y su rango etario. En primer lugar, se trata de estudiantes que han culminado su formación lingüística dentro de la enseñanza reglada y que deberían de tener una alta competencia discursiva en español, pues ya han cursado todas las asignaturas relacionadas con la lengua y su enseñanza dentro del plan de estudios de la titulación; en segundo lugar, estos informantes —por media de edad— han estudiado toda la secundaria en el marco de la LOMCE, por lo que han trabajado en el aula con el tipo de manuales que se analizaron en la primera fase de nuestra investigación.

Con el análisis de errores de las producciones escritas de nuestros estudiantes se pretendía explorar su conocimiento lingüístico activo para determinar el grado real de competencia gramático-discursiva alcanzada, bajo el convencimiento de que, si bien estos informantes reconocerían con facilidad las formas lingüísticas aprendidas a lo largo de su escolarización (identificación de *cómo es* o *cómo se refleja* una categoría determinada), tendrían más dificultad en activar esos mismos conocimientos con fines concretos (conciencia metalingüística de *cómo se utiliza* y *para qué sirve*).

Las muestras analizadas fueron recogidas en dos grupos de estudiantes —muestra 1 (M1) y muestra 2 (M2)— por medio de sendas pruebas. Ambas tuvieron como objetivo común la elaboración de un texto de carácter argumentativo en el que se llevara a cabo una reflexión

metalingüística a propósito de ciertos contenidos trabajados durante las clases, pero las condiciones de creación fueron intencionadamente distintas: el primer grupo (M1) debía redactar una opinión argumentada a partir de un fragmento dado en el marco del examen final de la asignatura *Enseñanza de la lengua*; el segundo grupo (M2) tenía que componer un texto argumentativo a partir de la lectura de dos artículos científicos como trabajo de evaluación de la misma asignatura, para lo cual contó con unas pautas específicas y dispuso de un plazo de diez días<sup>6</sup>.

El planteamiento de contextos de escritura dispares tenía como finalidad poder llevar a cabo un estudio comparativo de los productos resultantes y evaluar en qué medida influye el grado de planificación de cada proceso de composición en los textos finales. En el análisis de los resultados se ha tenido en cuenta, por tanto, la distinta naturaleza de las muestras (sintetizada en la Tabla 1): mientras que M1 responde a un proceso creativo relativamente improvisado y condicionado por la limitación de tiempo (proporcional al número de preguntas y la duración del examen) y extensión (200 palabras), el proceso de composición de M2 está menos marcado por condicionantes temporales (lo cual facilita notablemente la planificación y la posibilidad de una revisión exhaustiva del discurso escrito) y la extensión permitida es mayor (500 palabras). Por todo ello, lo esperable era que las producciones de M2 fueran más reflexivas, estuvieran formalmente mejor construidas y presentaran menos carencias de aquellos recursos lingüísticos garantes de la cohesión y coherencia textuales.

	M1	M2
N.º de informantes	70	49
Tipología discursiva	texto argumentativo	texto argumentativo
Referencia	fragmento de opinión	artículos científicos
Tipo de prueba	ejercicio de examen final	prueba evaluable independiente
Requisitos	reflexión metalingüística conexión con contenidos de la asignatura extensión: 200 palabras	reflexión metalingüística conexión con contenidos de la asignatura extensión: 500 palabras
Características	+ improvisación - planificación - revisión	- improvisación + planificación + revisión
Previsión	recursos lingüísticos cohesión	recursos lingüísticos cohesión

Tabla1. Características de las muestras recogidas para el análisis de errores en L1/LM.

<sup>6</sup>A los alumnos del primer grupo se les pidió que redactaran una reflexión personal apoyada en los aspectos explicados en clase en relación a las variedades de uso de la lengua y su enseñanza. El texto de referencia para la argumentación de M1 fue el siguiente fragmento del artículo de opinión "Idioma y ciudadanía", firmado por Fernando Lázaro Carreter en *El País* el 12 de enero de 1977:

En cualquier caso, no deben proibirse las peculiaridades individuales (ídiolectos) o de grupo. Lo que sí pensamos que debe hacerse pronto es ir acostumbrando a la autocrítica, a la conciencia reflexiva sobre cómo se dicen las cosas. Es el problema de los «registros» idiomáticos. La situación culturalmente más baja corresponde a aquellos que sólo poseen un registro para su comunicación. Es lo que suele ocurrir con multitud de alumnos en los primeros años de su actividad escolar. Una pedagogía lingüística racional, a la que los planes de estudio concedieran el tiempo preciso para su desarrollo, debe consistir en ir aumentando los registros en que el alumno puede expresarse, no para que menosprecie o suprima los más llanos, familiares, regionales y hasta jergales que constituyen su hábito, sino *para que aprenda a identificarlos como tales*.

Los alumnos del segundo grupo (M2) debían componer un texto argumentativo en el que se defendiera como tesis que "el proceso de adquisición de la lectoescritura debe iniciarse desde las aulas de educación infantil", teniendo en cuenta las reflexiones contenidas en los siguientes artículos:

Sánchez de Medina Hidalgo, C. M.<sup>a</sup> (2009). La importancia de la lectoescritura en Educación Infantil. *Revista Digital*.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicif/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)

Carlsson-Paige, N.; McLaughlin, G. B.; Almon, J. W. (2015) Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose. *Alliance for childhood*. <https://eric.ed.gov/?id=ED609172>



### 3.3 Casuística

Para llevar a cabo el análisis de errores en las producciones recogidas se establecieron dos grupos de categorías: morfosintácticas y léxico-semánticas. En el primer grupo (categorías morfosintácticas), se atendió a dos *categorías-bisagra* fundamentales para garantizar la cohesión textual: marcadores discursivos y elementos referenciales (que comentaremos, respectivamente, en 3.4.1 y 3.4.2), así como a una serie de cuestiones que recogimos bajo la etiqueta común "otros problemas": discordancias, anacolutos, hipercorrecciones, *consecutio temporum*, puntuación y pleonasmos. Si bien se trata de una casuística compleja que amalgama asuntos problemáticos con entidad propia, en el análisis los consideramos de manera conjunta debido a la imposibilidad de deslindar nítidamente todos los casos, ya que buena parte de los problemas se producía como consecuencia de (o daba lugar a) la aparición de otro. La superposición de fenómenos resultó especialmente clara y sistemática en los casos que hemos denominado *hipercorrecciones sintácticas*: el encadenamiento de oraciones subordinadas en párrafos extensos sin empleo de signos de puntuación da lugar con frecuencia a anacolutos, discordancias no normativas, etc. En buena parte de las producciones de M1 y M2 encontramos fragmentos de un mismo ejercicio en los que se aglutinan varios problemas con incidencia negativa en la cohesión y coherencia del discurso.

En el segundo grupo (categorías léxico-semánticas), debido a su recurrencia en las dos muestras, atendimos principalmente a cuatro tipos de errores: incorrecciones léxicas, empleo indiscriminado o inoportuno de palabras comodín, abuso de repeticiones y colocaciones léxico-semánticas. Bajo *incorrecciones léxicas* se agruparon tanto los usos de un término por otro (ya fueran motivados por paronomasia o por desconocimiento/confusión del significado de la forma léxica al no pertenecer al vocabulario habitual de los estudiantes) como las invenciones de términos, esto es, aquellas creaciones que no respondían a los procedimientos de creación de palabras propios del español o a las combinaciones habituales.

Por otra parte, junto al análisis de los errores *in praesentia* registrados en relación con estos dos grupos macrocategoriales, se imponía la oportunidad (y necesidad) de atender a aquellos problemas *in absentia* que podían repercutir negativamente en la cohesión y coherencia de las producciones escritas de nuestros estudiantes.

### 3.4. Análisis y evaluación: recursos léxico-gramaticales y grado de competencia discursiva en las muestras recogidas

#### 3.4.1. Categorías morfosintácticas: marcadores del discurso

Con el objeto de determinar la activación de marcadores discursivos por parte de nuestros estudiantes a la hora de redactar sus argumentaciones, llevamos a cabo el análisis de M1 y M2 partiendo de la clasificación que establecen Calsamiglia y Tusón (2007) y que hemos esquematizado en la Tabla 2. El interés por comprobar el conocimiento activo de estas formas lingüísticas reside en que su finalidad discursiva no se limita a estructurar y dar cohesión al texto, sino que sirven también de guía para la acertada interpretación del sentido global del mismo (Calsamiglia y Tusón, 2007, pp. 245-250; Montolío, 2001, pp. 19-22) y, por lo tanto, aunque no sean propiamente mecanismos para la creación de la coherencia textual, contribuyen de manera decisiva a reforzarla (Domínguez García, 2007, p. 16).



Tipología	Orientación discursiva
MARCADORES TEXTUALES	- ordenadores - distribuidores - iniciadores - (conclusivos)
OPERADORES DISCURSIVOS	- de punto de vista - de confirmación - de reformulación
CONECTORES	- aditivos - de base causal: causales, finales y consecutivos - contrastivos / contraargumentativos - temporales y espaciales

Tabla 2. Clasificación de marcadores del discurso (basado en Calsamiglia y Tusón, 2007).

El principal problema detectado en las producciones de ambas muestras es la evidente limitación de tipos de marcadores empleados, lo que da lugar, inevitablemente, a repeticiones de un mismo conector o de un mismo grupo de marcadores —véase (a)—. El reducido repertorio de formas que son capaces de recuperar los estudiantes a la hora de elaborar el discurso explica igualmente las imprecisiones e incorrecciones detectadas en el empleo de determinados marcadores, algunos de los cuales resultan semánticamente inadecuados, cuando no incompatibles, en el contexto de uso —véanse (b) y (c)—<sup>7</sup>.

- (a) Es cierto que cada persona tiene una forma de hablar, **es decir**, un idiolecto y también un habla, **es decir** una modalidad de lengua dentro de su localidad o contexto familiar (M1, VFF).
- (b) Este texto trata, en cierta parte, sobre los actos del habla, **ya que** muchas veces no nos damos cuenta de cómo decimos las cosas (M1, PCS).
- (c) **En pocas palabras**, iniciar a los alumnos en educación infantil es importante para el desarrollo de diversas habilidades (como puede ser la concentración, comunicación, creatividad, memoria...) que favorecen su formación, ya que son la base de aprendizajes posteriores (M2, NMF).

De la clasificación propuesta (Tabla 2), se esperaba una mayor presencia de conectores de base causal y de contrastivos o contraargumentativos, en la medida en que son elementos focales de la cohesión y coherencia argumentativas; sin embargo, el índice de aparición no solo fue mucho más bajo de lo esperable, sino que el uso de estos elementos fue inadecuado en buena parte de las ocasiones.

### 3.4.2. Categorías morfosintácticas: elementos referenciales

Los elementos con valor señalativo —tradicionalmente englobados en el fenómeno de la deixis—, ya sea de carácter fórico o específicamente deíctico (v. Cifuentes Honrrubia, 1989; Vílchez y

<sup>7</sup> Todos los ejemplos que transcribimos a continuación han sido tomados de las producciones de M1 y M2. En su mayor parte, presentan problemas de muy diversa índole (puntuación, concordancia, registro, etc.), si bien de cada ejemplo comentaremos únicamente el aspecto concreto que se pretende ilustrar en cada caso. La transcripción irá acompañada, entre paréntesis, de la indicación de la muestra de la que ha sido tomado el ejemplo y de la codificación asignada a cada producción.



Manrique, 2004), conforman un paradigma de marcado valor discursivo-pragmático, debido a que su funcionalidad es más mostrativa que simbólica y su interpretación no depende tanto de la carga semántica de las formas integrantes cuanto de la vinculación que establezcan con el contexto (Brzowska-Zburzyńska, 2021). Por ello, constituyen mecanismos de cohesión fundamentales y resultan ser una *categoría-bisagra* por excelencia entre el sistema de la lengua y el uso.

Con respecto a la activación de estas formas lingüísticas, se han detectado dos tipos de problemas que aparecen de manera reiterada en ambas muestras: en primer lugar, la confusión y/o pérdida del valor referencial en los casos de deixis endofórica (anafórica —la más habitual— y catafórica), tal como se muestra en (d) y (e); en segundo lugar, la vaguedad semántica de su empleo dentro del discurso, ocasionando imprecisiones o inexactitudes como las reflejadas en (f) y (g).

- (d) [sobre la variedad de formas de expresión] Se podrían dividir en tres tipos [...] las dos primeras consisten en aspectos diastráticos y diafásicos. **Estos** corresponden con las influencias sociales que una persona ha recibido en su familia, escuela o amistades. Y **la segunda** corresponde [...] (M1, PJP).
- (e) La cuestión está en cuál es la edad adecuada para iniciar este proceso. Hay varias discrepancias; algunas teorías afirman que entre los cuatro y seis años y otras que cuanto más tarde mejor, ya en Primaria como en la mayoría de los países de Europa, porque ahí es cuando los alumnos tienen desarrollado [sic] las competencias básicas necesarias para poder iniciarse en la lectoescritura.
- En cambio, hay **algunas** que consideran que no hay una edad adecuada (ni muy pronto ni muy tarde) porque el aprendizaje de la lectoescritura varía según la maduración personal de cada niño (M2, AMD).
- (f) La forma en que nos expresamos también ayuda en la comunicación con otros, por **eso** hay que tener muy en cuenta todo **eso**, de esta forma ayudaríamos a los alumnos en la hora de relacionarse con los demás (M1, EPAH).
- (g) Otro aspecto que no hay que olvidar en relación con las dificultades, es que todos los alumnos no son iguales y cada uno de ellos tiene unas capacidades diferentes a la hora de aprender. Por lo que es fundamental que el profesor preste atención a cada uno de ellos y elabore las estrategias necesarias para solucionarlo (M2, NMR).

La pérdida del valor referencial de los elementos anafóricos empleados en (d) y (e) responde a distintos motivos. En el caso de (d), se ha seleccionado una forma demostrativa (*estos*) que recupera anafóricamente tanto los aspectos *diastráticos* como los *diafásicos* que acaban de ser mencionados; la explicación que sigue, sin embargo, solo se refiere a la variación diastrática, de modo que cabría la posibilidad de que el lector entendiera que *diastrático* y *diafásico* son términos equivalentes con los que se alude a “las influencias sociales”. Al utilizar a continuación “y la segunda [variedad]”, que solo establece correferencialidad con los “aspectos diafásicos”, se obliga al lector a una relectura de todo el párrafo para confirmar la correcta interpretación. En (e), los problemas vienen dados por la distancia entre el elemento anafórico (“algunas”) y su referente (“teorías”), así como por la inadecuada elección del indefinido: si se hubiera seleccionado “otras”, al lector le hubiera sido más fácil recuperar el concepto al que se alude.



Las imprecisiones semánticas suelen deberse al uso recurrente de proformas neutras que, al estar desprovistas de significado, tiñen el discurso de gran vaguedad y obligan, en ocasiones, a inferir ideas del enunciado anterior sin que existan elementos que garanticen el acierto en la deducción —véanse (f) y (g)—.

### 3.4.3 Categorías léxico-semánticas: repeticiones e incorrecciones léxicas

En buena parte de las producciones analizadas, tanto de M1 como de M2, se ha detectado la aparición reiterada de una misma palabra (o de una misma base de derivación), junto con el uso incorrecto de términos. Ambos fenómenos revelan una limitación del vocabulario activo de los informantes superior a la esperable teniendo en cuenta las razones aducidas para su elección (véase 3.2). En lo tocante al uso incorrecto de palabras, parece razonable pensar que en la mayoría de las selecciones léxicas se ha producido una confusión por paronomasia: los informantes han activado términos fónicamente parecidos pero distanciados semánticamente, en mayor o menor grado, del requerido por la argumentación. El efecto de estas confusiones va desde el equívoco en la lectura, por la ambigüedad o incoherencia imprimida al discurso, hasta el sinsentido del argumento. Como sucede con los problemas de naturaleza morfosintáctica, también en estos casos es habitual encontrar fragmentos en los que confluyen varios fenómenos. En (h) se ilustra la repetición (*empleo, emplear*) y la incorrección léxica (*credenciales* por *credibilidad*) en una sola oración; en (i) y (j) se ofrece una muestra de los numerosos casos de repeticiones de palabras y expresiones; con (k) y (l) se ejemplifican casos de errores en la selección de términos en colocaciones léxicas: la interferencia de referirse en un contexto que reclama *dirigirse* y la llamativa confusión entre los adjetivos *lúdicas* y *lucrativas*, probablemente, en este caso, por soler acompañar ambos al sustantivo *actividad*, sinónimo del utilizado por el informante.

- (h) Un académico o el solicitante a [sic] un empleo no pueden emplear un código vulgar porque pierden **credenciales** (M1, CME).
- (i) Poco a poco en la escuela se podría trabajar en la escuela de manera dinámica haciendo representaciones de diferentes situaciones (M1, MLL).
- (j) Cuanto antes empiece a leer antes va a desarrollar y a mejorar esa madurez de lectura y esa comprensión lectora va a tener mejor capacidad lectora en un futuro (M2, KGP).
- (k) Tenemos que dominar los registros para **referirnos** adecuadamente a cada persona (M1, ARH).
- (l) Se pueden realizar infinidad de tareas **lucrativas** para introducir a los niños de entre 3 y 5 años en este proceso (M2, GCI).

Las incorrecciones léxicas, por último, también son debidas en no pocas ocasiones a la originalidad creativa de los informantes, especialmente fecunda en los procesos de sufijación:

- (m) Una gran cantidad de personas defiende que la lectoescritura debe darse con la mayor **tempranidad** posible, es decir, desde la etapa de Educación Infantil (M2, SPO).

### 3.4.4 Categorías léxico-semánticas: palabras comodín

El análisis de las muestras no solo evidencia el uso de proformas (véase 3.4.2), también revela una alta frecuencia de empleo de palabras comodín en las argumentaciones escritas de



nuestros estudiantes. Los ejemplos analizados responden a casos prototípicos de imprecisiones e inexactitudes semánticas, que deberían evitarse en argumentaciones escritas de carácter académico, no a aquellos comodines o baúles con significado preciso de los que habla Bosque (2019). También en este caso los ejemplos afloran tanto en las producciones de M1 como de M2.

- (n) Cada vez que la política cambia las leyes de educación lo hacen, **cosa** que bajo mi punto de vista es un error (M1, CLV).
- (o) Considerar como necesario el aprendizaje y dominio de la lectoescritura en etapas escolares previas a la Primaria es uno de los errores más comunes que profesores, padres y sistema educativo **tienen** en la actualidad (M2, ARP).

### 3.5 Problemas *in absentia*

Junto a los usos problemáticos comentados, el análisis de las muestras descubre una ausencia generalizada de ciertos recursos morfosintácticos y léxico-semánticos cuyo empleo podría haber garantizado la cohesión y, por extensión, la coherencia del texto (e, indirectamente, habría contribuido a imprimir fuerza argumentativa a las producciones escritas). Con respecto a las categorías morfosintácticas, en buena parte de los ejercicios analizados (presentaran o no problemas específicos en cuanto al uso de marcadores y/o de elementos referenciales), la redacción hubiera requerido de determinadas formas lingüísticas que reforzaran la ligazón de los argumentos: entre otros tipos de marcadores, se han echado en falta ordenadores correlativos a un “en primer lugar”; operadores discursivos de reformulación, que hubieran subrayado la conveniencia de repetir una misma idea de distinta forma; conectores contrastivos, contraargumentativos y de base causal, con los que se hubiera conferido solidez a la tesis defendida, así como elementos referenciales (estructuras o proformas) de recuperación anafórica o de conexión contextual, que hubieran contribuido a hilar la congruencia de la argumentación. En cuanto a las categorías léxico-semánticas, la limitación del vocabulario activo de nuestros estudiantes, a la que nos hemos referido en 3.4.3, se comprueba también en la escasez de sinónimos y de términos relacionados por hiperonimia, hiponimia y cohiponimia, con los que se podrían haber reducido las numerosas repeticiones léxicas detectadas y se podría haber aportado mayor precisión al discurso.

### 3.6 Cuantificación

Tras el análisis cualitativo de las producciones de M1 y M2, en virtud del cual se estableció la casuística de aspectos problemáticos más recurrentes comentada en los puntos 3.3 y 3.4, procedía llevar a cabo una cuantificación de los datos obtenidos, con el fin de determinar con mayor precisión el grado de dominio de los distintos recursos lingüísticos y de extraer conclusiones más certeras del cotejo de ambas muestras. Los datos porcentuales que se recogen en la Tabla 3 han sido extraídos respecto del total de producciones de cada una de las muestras (70 en el caso de M1 y 49 en el caso de M2); estos datos confirman que los usos problemáticos relacionados con las dos macrocategorías delimitadas (aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos) afectan a la mayor parte de las producciones recogidas (además, los errores detectados rara vez se manifiestan de manera aislada dentro de una producción, al igual que son escasas las producciones que no presentan ningún problema o en las que se detecta un error puntual). El uso inadecuado de marcadores, la incorrección en la selección léxica y los errores de colocación ofrecen datos prácticamente idénticos en M1 y M2, de lo que se desprende que el grado de

planificación del discurso, en contra de lo esperado, no está en proporcionalidad directa con una mayor adecuación. Más llamativos resultan los datos que arroja el análisis cuantitativo sobre los elementos referenciales mal empleados y las repeticiones léxicas: en el primer caso, los problemas de M2 casi duplican los detectados en M1; en el segundo, las producciones de la segunda muestra presentan más del doble de problemas que las producciones de la primera muestra. Quizá la diferencia de extensión entre ambas (de 300 palabras) pudiera ser la razón que explique estos porcentajes, pero no parece justificación suficiente, sobre todo en los dos casos en que M2 duplica los usos problemáticos.

Procedimientos léxico-gramaticales para la argumentación										
M1	ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS					ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS				
	Marcadores		Deícticos		Otros		Incorrecciones	Palabras comodín	Repeticiones	Colocaciones
	problema	%	problema	%	problema	%				
	- Limitación	48,57	- Referencia	22,85	- Anacoluto	75,71	42,85%	25,71%	42,85%	58,57%
	- Repetición		- Imprecisión		- Hipercorrección					
	- Imprecisión		- Inexactitud		- Puntuación					
	- Incorrección				- Discordancia					
M2	problema	%	problema	%	problema	%	42,85%	38,77%	91,83%	57,14%
	- Repetición	48,97	- Referencia	42,85	- Anacoluto	63,26				
	- Imprecisión		- Imprecisión		- Hipercorrección					
	- Incorrección		- Inexactitud		- Puntuación					
					- Discordancia					

Tabla 3. Datos porcentuales de problemas morfosintácticos y léxico-semánticos en M1 y M2.

#### 4. Conclusiones y prospectiva

Una vez concluida la segunda fase de nuestra investigación, podemos confirmar que los alumnos que han desarrollado toda su formación secundaria con proyectos editoriales similares a los analizados en la primera fase dominan de manera deficiente la estructura de la secuencia textual argumentativa. En contra de nuestra primera hipótesis de partida, el mal uso de marcadores del discurso presenta porcentajes muy elevados (rozando el cincuenta por ciento en las dos muestras). Existe una evidente desconexión entre el conocimiento declarativo y el procedimental, lo que explica que nuestros alumnos no sean capaces de activar suficientes recursos léxico-gramaticales en el proceso de composición textual. El resultado son discursos mal cohesionados y que adolecen de una evidente pobreza léxica, tal como se establecía en nuestra segunda hipótesis. Por otra parte, el cotejo de ambas muestras permite afirmar que la posibilidad de revisar el escrito no implica una mejor producción, lo que invita a pensar que los problemas puedan ser debidos no tanto a la premura en la composición como a la falta de estrategias adquiridas durante la formación lingüística. En este sentido, el análisis de las muestras arroja datos en consonancia con el estado descrito en los estudios que han servido de marco teórico para nuestra investigación sobre la didáctica de la gramática de español L1 en nuestro sistema educativo.

En estas páginas hemos ofrecido una visión general de las formas lingüísticas activadas (o no) en la producción planificada (aunque en grado distinto) de textos académicos argumentativos por parte del alumnado de educación superior. El material analizado en esta segunda fase de nuestra investigación es susceptible de un examen pormenorizado y profundo de cada una de las categorías y subcategorías delimitadas que permita dar cuenta tanto de las razones de la aparición de errores de uso como de la ausencia de determinados elementos.



En la tercera fase de nuestra investigación atenderemos al papel ejercido por el agente-profesor en el proceso de transposición didáctica, con el objetivo principal de diseñar una propuesta de intervención, adaptable a los distintos niveles educativos, que facilite el trabajo de aula y permita un desarrollo eficaz de la competencia discursiva.

## Referencias

- Aijón Oliva, M. A. (2017). Elección gramatical y construcción del discurso: la evolución formal y funcional de los referentes textuales. *Onomázein. Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, (35), 82-107. <https://doi.org/10.7764/onomazein.35.07>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bosque, I. (2019). Sutileza frente a imprecisión. Sobre el significado de las llamadas *palabras comodín*. En Á. di Tullio (Ed.), *Una guarida de palabras. Homenaje a Ivonne Bordelois* (pp. 121-136). El Zorzal.
- Bosque, I. y Gallego, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art\\_04.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v54n2/art_04.pdf)
- Brzozowska-Zburzyńska, B. (2021). Los condicionamientos pragmáticos del uso de los deícticos de tiempo en espanyol. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 55-64. <https://doi.org/10.14746/strop.2021.482.005>
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2007). *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Ariel.
- Camps, A. (2000). Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. *Lenguaje y Textos*, 15, 37-49. <http://hdl.handle.net/2183/8107>
- Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <https://doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de la enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En A. Costa, M. D. García, P. García, P. Ribera Aragüete, A. Iglesia, M. del Pozo de la Viuda y C. Rodríguez Gonzalo (Eds.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 29-42). Universitat de València.
- Camps, A. y Fontich, X. (Eds.). (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. Editorial UNSJ.
- Camps, A. y Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: Definició i caracterització. *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, 63, 217-243.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Cano Cambroner, M.<sup>a</sup> A. (2021). Reflexiones y propuestas didácticas para desarrollar la competencia metalingüística. El caso de las categorías gramaticales. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 34(1), 53-82. <https://doi.org/10.1075/resla.19052.can>
- Cano Vela, A. G. (2017). Enseñar a aprender gramática: la gradación de los adjetivos desde un enfoque comunicativo. *Lenguaje y Textos*, 45, 43-53. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.7168>
- Casas-Deseures, M., Durán, C. y Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramaticals en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, 63, 111-138. <https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10396>



- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1989). *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Universidad de Alicante.
- Colón, M.<sup>a</sup> J. y Valén, A. (2021). La enseñanza de la gramática en educación primaria: Un estudio etnográfico sobre el pensamiento y la acción docente. *Didacticae*, (10), 126-143.  
<https://doi.org/10.1344/did.2021.10.126-143>
- Cueva Lobelle, A. y Ochoa Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática. *Zona Próxima*, 37, 147-169. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.374.852>
- Cumming, S. y Ono, T. (2000). El discurso y la gramática. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (pp. 171-206). Gedisa.
- Domínguez García, N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.
- Fernández Martín, P. (2020). La enseñanza de la gramática del texto a estudiantes universitarios: refranes, elementos fóricos y conciencia metalingüística. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 71-83. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.71785>
- Fontich, X. (2014). Le verbe, centre de la phrase : Les étudiants classent des verbes en prenant compte des compléments verbaux. En C. Gomila y D. Ulma (Eds.), *Le verbe en toute complexité: acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 189-204). L'Harmattan.
- Fontich, X. y Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 11-27. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2393/1558>
- Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos AISPI*, 2, 15-36. <https://doi.org/10.14672/2.2013.1061>
- García Folgado, M.<sup>a</sup> J. y Rodríguez Gonzalo, C. (2015). Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 4-8. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/issue/view/131/161>
- García Folgado, M.<sup>a</sup> J., Fontich, X. y Rodríguez Gonzalo, C. (2022). ¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 25(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430>
- Garrido Vilchez, G. B. (2023). El componente léxico-gramatical en textos argumentativos para el aula de secundaria. Revisión y diagnóstico. En Caro Valverde et al. (Eds.), *Investigaciones educativas en argumentación y multimodalidad* (pp. 283-200). Peter Lang.
- Ghio, A. F. (2018). El comentario léxico-gramatical de textos de ensayo y argumentación: una propuesta clásica de enseñanza. *Cuadernos de la ALFAL*, 10, 45-56.  
[https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/10\\_cuaderno\\_005.pdf](https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/10_cuaderno_005.pdf)
- Gutiérrez Rivero, A. y Romero Oliva, M. F. (2022). Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria. *Didacticae*, (11), 153-171.  
<https://doi.org/10.1344/did.2022.11.153-171>
- Lenarduzzi, R. y Sainz, E. (2014). Introducción. En E. Sainz (Ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: estudios contrastivos español/italiano* (pp. 7-17). Peter Lang Verlag.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.



- Long, M. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot R. Ginsberg y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-52). John Benjamins.
- Martín Jiménez, M.<sup>a</sup> A. (2014). Planteando problemas de gramática a los alumnos de Filología. En C. Rodríguez Gonzalo y M.<sup>a</sup> J. García Folgado (Coords.), *La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática. Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Monográfico n.º 10*, 143-162.
- Martín Vegas, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Martín Vegas, R. A. (2022). Conocimiento de la morfología, conciencia morfológica y aprendizaje léxico. Objetivos “difusos” en la Enseñanza Secundaria. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35(1), 107-136. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.1.107>
- Mateo Girona, M.<sup>a</sup> T., Agosto Riera, S.E., Uribe Álvarez, G. y Álvarez Angulo, T. (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Octaedro.
- Mateo Girona, M.<sup>a</sup> T., Agudelo Ortega, J. A. y Caro Lopera, M. A. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 80-98. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>
- Mateo Girona, M.<sup>a</sup> T. y Caro Valverde, M.<sup>a</sup> T. (2021). La didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo. *Lenguaje y Textos*, 53, 55-66. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536>
- Milian, M. (2021). El modelo de secuencia didáctica veinte años después: un modelo válido para enseñar a aprender y para aprender a enseñar. En A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática. Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 356-365). Editorial UNSJ.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Morales López, E. (2014). La enseñanza de los contenidos gramaticales a partir del análisis discursivo, en un curso de introducción a la Lingüística. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 181-200. <http://hdl.handle.net/2183/13192>
- Perea Siller, F. J. (2015). Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 94-119. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1803/1115>
- Querol Bataller, M. (2015). Propuestas para “llevar la gramática a los alumnos”. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, 141-167. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1807/1135>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a04.pdf>
- Rodríguez Gonzalo, C. y Durán, C. (2019). Relaciones entre conceptualización y uso en el aprendizaje de la gramática. Dos investigaciones de aula sobre el verbo. *A lingüística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 181-206). Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga11>
- Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas. El adjetivo como ejemplo. *Caplletra: Revista Internacional de Filología*, (63), 245-277. <https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/329994>.
- Rodríguez Ramelle, T. (2013). Perspectivas en el análisis de la relación entre gramática y discurso: estructura periférica y conexiones entre oraciones. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (55), 3-8. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2013.v55.43263](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v55.43263)



- Rodríguez Rosique, S. (2013). Las ventanas de la gramática: discurso y futuro distanciador. *CLAC. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 55, 111-132.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CLAC.2013.v55.43267](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v55.43267)
- Romero Oliva, M. F., Jiménez Fernández, R. y Trigo Ibáñez, E. (2020). Donde habita el Olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. <http://dx.doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129>
- Sánchez Avendaño, C. (2006). La forma del grupo nominal en español hablado. Un caso de gramática del discurso frente a gramática de la palabra. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 32(1), 261-289. <https://www.redalyc.org/pdf/332/33267179007.pdf>
- Serrano Montesinos, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Akal.
- Tormo Guevara, E. (2020). Aprender gramática mientras se escribe: Actividad metalingüística y proceso de escritura cooperativa en el marco de una secuencia didáctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.820>
- Vellón Lahoz, F. J. (2021). Variación y gramática pedagógica: sintaxis, pragmática y discurso. En V. J. Marcet Rodríguez, C. V. Álvarez Rosa y M. Nevot Navarro (Eds.), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 29-49). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vílchez, M. y Manrique, B. (2004). De lo fórico a lo deíctico. Un obstáculo para escribir textos plenos. *Lingua Americana*, VIII, 14, 23-36.
- Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 8(2), 59-66.  
<https://doi.org/10.1174/113564096763277724>
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>
- Zayas, F. y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.