

## *Gramática y producción textual: bases lingüísticas para la intervención didáctica*

### *Grammar and Textual production: Linguistic Bases for Educational Intervention*

**Francisco Javier Perea Siller**

Universidad de Córdoba

Fe1pesif@uco.es

**Resumen:** El aprendizaje de la gramática en la enseñanza secundaria continúa utilizando una metodología deductiva, a la vez que se presenta desconectada de los otros componentes de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Lengua castellana y literatura*. Para escapar de los planteamientos deductivos, en primer lugar adoptamos un punto de vista discursivo; en segundo lugar, proponemos partir del conocimiento de la producción escrita de los estudiantes, caracterizada por la pobreza de recursos y la presencia de errores. La Lingüística de Corpus permite conocer el primer aspecto, por ejemplo, nexos para conectar partes del texto. Por su parte, el Análisis de Errores revela las incorrecciones que en mayor medida cometen los estudiantes, tales como problemas de correferencia en textos narrativos o solecismos y errores pragmáticos en textos argumentativos. Estas dificultades, situadas en contextos textuales concretos, deben proponerse como los principales objetos de aprendizaje de la gramática a la vez que deben incidir en la forma en la que el profesor afronta la gramática.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática, enfoque discursivo, competencia escrita, secuencias textuales.

**Abstract:** Secondary schools still use a deductive approach in learning grammar. Besides, grammar learning continues to be disconnected from the other components of the teaching and learning of the subject *Lengua Castellana y Literatura*. To avoid the deductive approach, firstly we adopt a discursive point of view; secondly, we propose to start with the knowledge of our students' written productions, which are characterized mainly by poverty of resources and the presence of errors. Corpus Linguistics allows us to know the first aspect, for example, links to connect parts of the text. Meanwhile, Error Analysis reveals the inaccuracies that the students produce, such as coreference problems in narrative texts or solecisms and pragmatic errors in argumentative texts. Such difficulties, situated in specific textual contexts, should be proposed as the main objects of grammar learning. At the same time, they must affect the way in which teachers deal with grammar.

**Key words:** teaching of grammar, discursive approach, written competence, textual sequence.

# 1. El objeto de la gramática en Secundaria

El estudio de la gramática en la enseñanza secundaria, al menos desde los años 60 del siglo XX, ha seguido muy de cerca los objetivos y la metodología seguida en la Universidad. El hecho viene motivado por el cambio ocurrido a raíz de la expansión del estructuralismo en la definición misma de gramática, que deja de entenderse como “arte de hablar y escribir correctamente” para aparecer como “ciencia que estudia la estructura de la lengua española”<sup>1</sup>. En los nuevos manuales la lengua española aparece dirigida hacia el aprendizaje de las categorías lingüísticas y el análisis sintáctico. Con la llegada de la LOGSE, y posteriormente con la LOE, parece que la gramática en los dos ámbitos académicos ha distinguido sus finalidades diversas, siendo en la educación secundaria un conocimiento útil para la mejora de la competencia comunicativa (Ruano, 1996). Sin embargo, es común señalar la falta de correspondencia entre los programas curriculares, por una parte, y los manuales y práctica docente más usual, por otra (Ferrer, 2001; Ribas, 2010).

El objeto de este artículo es reflexionar sobre la transposición didáctica de la gramática, a través del papel que puede desempeñar la gramática en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se basa en un enfoque discursivo, reivindicado desde la reforma llevada a cabo por la LOGSE (Zayas, 1993), que añade la consideración del conocimiento de la competencia real de los estudiantes en la escritura, caracterizada doblemente por la pobreza de sus recursos (descubierta a

---

<sup>1</sup> Así aparece en el manual de E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter, *Lengua española. Primer curso* (Salamanca: Anaya, 1960). Vid. López Ferrero (2012: 91, n.5).

partir de la Lingüística de Corpus) y por los errores (analizados con técnicas derivadas del Análisis de Errores).

### **1.1. El conocimiento de la lengua, al servicio de la competencia**

Los contenidos de la *Lengua castellana y literatura*, y, más concretamente, el papel del conocimiento de la lengua en la misma, se encuentran delineados en Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las *enseñanzas mínimas para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. El enfoque se orienta desde la idea de competencia, concretamente en nuestra materia, hacia la *competencia en comunicación lingüística*, lo que significa ser competente en las cuatro destrezas: leer, escribir, hablar y escuchar, en distintos contextos. Los bloques de contenidos en los que el Real Decreto concreta la competencia en comunicación lingüística son:

- Hablar, escuchar y conversar<sup>2</sup>
- Leer y escribir
- Educación literaria
- Conocimiento de la lengua

Si nos centramos en el papel del bloque *Conocimiento de la lengua*, cabe la duda de si se trata de la parte teórica, junto con el bloque tercero, mientras que los bloques primero y segundo constituyen la parte práctica. Si analizamos los manuales desde los años 90, da la impresión de que la respuesta es afirmativa: junto a un tratamiento de la gramática basado en la progresiva capacidad de análisis sintáctico a lo largo de los cursos, aparecen secciones en los libros de texto que abordan actividades de interacción oral y de

---

<sup>2</sup> Se comprueba aquí la presencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que distingue entre la producción y recepción de discursos monogestionados y de discursos poligestionados, cada uno con diversas propiedades y dificultades.

composición escrita. Sin embargo, la propia legislación de la LOE deshace esta posibilidad.

En un análisis del preámbulo del RD (Anexo II, LCL), el bloque cuarto se pone a disposición de la mejora de los tres anteriores:

El eje del currículo son las habilidades y estrategias para hablar, escribir, escuchar y leer en ámbitos significativos de la actividad social. Estos aprendizajes se recogen en tres de los bloques de contenidos del currículo: 1. *Hablar, escuchar y conversar*. 2. *Leer y escribir*. 3. *Educación literaria*. En relación con ellos, el bloque 4, *Conocimiento de la lengua*, reúne los contenidos que se refieren a la capacidad de los alumnos para *observar el funcionamiento de la lengua y para hablar de ella*, así como a los *conocimientos explícitos sobre la lengua y sus formas de uso* [cursivas nuestras].

Al final del preámbulo se insiste:

En síntesis, el eje del currículo en la materia Lengua castellana y literatura son los procedimientos encaminados al *desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas*, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria. La adquisición y desarrollo de estas habilidades implica la *reflexión sobre los mecanismos de funcionamiento de la lengua y sus condiciones de uso y la adquisición de una terminología que permita la comunicación sobre la lengua* [cursivas nuestras].

De manera que la gramática, el conocimiento del código, presenta tres finalidades:

- Ponerse al servicio de la adquisición de las habilidades comunicativas.
- Conocer los mecanismos de funcionamiento (gramática), condiciones de uso (aspectos pragmáticos).
- Adquirir la terminología metalingüística, útil para la comunicación sobre la lengua española, así como sobre las otras que los alumnos estudian.

Estas tres finalidades deben condicionar el tipo de interés hacia la gramática que se manifiesta en el ámbito de la enseñanza secundaria (en una transformación de los objetivos), a la vez que exigen cambios en la manera de acercarse a la misma (mediante una transformación de la metodología). A continuación profundizamos en esta perspectiva.

## 2. La transposición didáctica

Entre la gramática que estudiamos en la Universidad y la que enseñamos en la escuela hay una transformación que se ha denominado de varias formas: *pedagogización*, *transferencia* o *transposición didáctica* (López Ferrero, 2012: 83-4). Se trata de reflexionar sobre la transformación que deben experimentar los contenidos científicos para transformarlos en contenidos pedagógicos.

### 2.1. Simplificación

Sin lugar a dudas, una de las operaciones más importantes de la transposición es la simplificación: hay aspectos de la lengua que no se tratan quizá porque son demasiado complejos para el tiempo que se les puede dedicar en la educación escolar. En estas condiciones, señala Gili Gaya (1952: 120, citado por Vila, 2012: 76): “En el arte de ser incompletos sin ser inexactos, se halla la esencia de los programas escolares cíclicos”.

Quizá el intento de simplificación es el motivo por el que ciertos aspectos de la gramática, como el esquema de la subordinación oracional, han seguido el modelo del *Esbozo* (1973) en la enseñanza escolar después de más 30 años de investigación por parte del funcionalismo y el generativismo<sup>3</sup>. Los modelos de gramática que

---

<sup>3</sup> Seguramente, también por la necesidad de simplificación se puede llegar al error; por ejemplo, cuando la *Nueva gramática básica de la lengua española*, de la RAE (a partir de aquí, NGLÉ), explica los complementos circunstanciales como adjuntos (2011: 205), siendo argumentos en oraciones del tipo *Puso el jarrón en la mesa*. Se

siguen apareciendo en los Trabajos de Fin de Máster en el Máster de Enseñanza Secundaria, al menos en la Universidad de Córdoba, siguen repitiendo un modelo tradicional de gramática, al igual que ocurre en la mayor parte de los manuales de Lengua castellana y literatura.

## 2.2. Fuente epistemológica

Un factor fundamental de la transposición de los contenidos lingüísticos en la actualidad consiste en el cambio de la fuente epistemológica. El mismo objeto de estudio deja de ser unidad oración y pasa a ser el texto o discurso. Se trata de una consecuencia del enfoque comunicativo, presente en los currículos oficiales escolares desde la LOGSE (*vid.*, entre otros, Zayas, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 1994: 56; Ruano, 1996).

En todo caso, no parece que este cambio se haya producido realmente, por más que se hayan incorporado a la asignatura temas procedentes de disciplinas como el Análisis del Discurso, la Lingüística del Texto, la Pragmática o la Sociolingüística (Martínez Láinez, 2010: 136). Sobre la presencia de estas disciplinas en los manuales, escribe Ferrer (2001: 211): “Mayoritariamente no lo están, y cuando lo están, se encuentran de manera puramente teórica, sin conexión con el análisis y la producción de textos, a cuyo servicio se supone que se han de introducir”.

## 2.3. Metodología

---

trata de un error por simplificación excesiva, pues mientras que en NGL 36.2g se distingue entre *circunstanciales adjuntos* y *complementos argumentales*, no se llega a establecer esta última categoría en la versión reducida (a pesar de las indicaciones de 2011: 142 y 203-4). Si en la *Gramática básica* los complementos argumentales no aparecen como tales, no parece adecuado afirmar que todos los complementos circunstanciales sean adjuntos.

En tercer lugar, también ha cambiado la metodología. En los manuales se suele hablar de dos enfoques de la enseñanza (Oliva Martínez, 2008):

	Centro del proceso	Concepción del aprendizaje	Enfoque
Enfoque transmisivo	Profesor	Recepción pasiva. Por acumulación. Toma de apuntes / libro y explicaciones. Memorización y recuerdo	Deductivo: primero la teoría, después la práctica
Enfoques activos	Alumno	Actividades. Diagnóstico inicial. Construcción progresiva	Inductivo: parte de la experiencia

Tabla 1. Enfoques de enseñanza

La legislación actual insiste en que la metodología más adecuada debe ser la activa, en la que los verdaderos agentes del proceso de aprendizaje son los estudiantes. Se reconocen en este marco diversas opciones metodológicas: el *aprendizaje por acción* (Piaget), el *aprendizaje por descubrimiento* (Bruner), el *aprendizaje significativo* (Ausubel), en el marco general del constructivismo. Estos enfoques se complementan con otros más recientes, como es el aprendizaje cooperativo como desencadenante del aprendizaje (Milian, 2005).

A pesar de los años transcurridos, la mayor parte de los manuales de *Lengua castellana y literatura* siguen teniendo el mismo esquema metodológico en la enseñanza de los contenidos lingüísticos: en el libro, primero se explica la teoría, y a continuación aparecen ejercicios para que el estudiante reconozca los elementos explicados:

La realidad gramatical existe en cualquier discurso verbal y es reconocible. Se nos presenta, por tanto, como algo que merece ser estudiado. Es justo el proceso natural que han realizado los lingüistas: observar la realidad,

interpretarla y categorizarla (teorizarla). Pero este proceso se niega a los alumnos en un planteamiento de aprendizaje solo desde *arriba*: se les presenta “primero la solución y luego el problema” (que ya no lo es, aparentemente). La investigación ya no existe (Coronas, 2010: 123).

Este es el panorama que presentan los manuales redactados bajo la LOE, y es el que presentaban con la LOGSE, como se analiza en Ferrer (2001) y en diversos capítulos de Ribas (2010)<sup>4</sup>. Y es sorprendente que ha ocurrido de la misma forma desde principios del siglo XX, a pesar de lo que se ha afirmado en los distintos planes de estudio desde el plan de 1934 (López Ferrero, 2012: 94).

### 3. Hacia una propuesta basada en las destrezas

Ante la situación descrita más arriba, cabe preguntarse cómo puede el profesorado de Lengua castellana y literatura escapar de los planteamientos deductivos, que llevan también aparejado un enfoque muy tradicional del objeto de estudio en la asignatura. Nuestra propuesta, en una línea cercana a Camps y Zayas (2006), se basa en la indagación de las relaciones que se establecen entre la gramática y el resto de contenidos de la asignatura. Tal como adelantaba al principio, en el propio RD se señalan los vínculos necesarios:

- El conocimiento de la lengua debe ponerse al servicio de la adquisición de las habilidades comunicativas.
- Debe servir para conocer los mecanismos de funcionamiento (gramática), condiciones de uso (aspectos pragmáticos) de los textos, especialmente de los literarios.

---

<sup>4</sup> En relación con la sintaxis, Martínez Láinez explica que los ejercicios parecen aspirar solo a la identificación de complementos y al análisis: “Entendido el aprendizaje de la gramática como adiestramiento en el etiquetado de unidades lingüísticas, es difícil encontrarle un sentido en el marco escolar, sobre todo si se entiende como finalidad última de la enseñanza de la lengua el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión” (2010: 151).



- Por otra parte, no todo puede ser actividad. Para que los contenidos gramaticales adquieran significatividad interna requieren ciertas condiciones (Camps, 2010):
- Su integración en un sistema conceptual coherente.
- Su presentación como objeto de aprendizaje consciente. Se basa en Vigotsky, que escribió que “el uso consciente de los conceptos implica que estos puedan controlarse voluntariamente” (citado por Camps, 2010: 20).
- La existencia de un proceso de abstracción que acompañe a los alumnos desde lo observable a las relaciones del sistema. Este proceso debe poseer no solo abstracción sino también generalización y sistematización. El científico construye modelos. Y el estudiante debe tener un marco conceptual, adaptado a sus necesidades, en el que integrar los nuevos conocimientos.
- 

Así pues, no se excluye el aprendizaje de la terminología metalingüística ni una suficiente teorización, que será necesaria para que exista un verdadero aprendizaje, y deberá graduarse cuidadosamente a lo largo de la educación secundaria, al igual que los contenidos declarativos de las demás disciplinas que se estudian en secundaria<sup>5</sup>.

La propuesta que presentamos integra el conocimiento de la lengua con los otros bloques de contenidos a través de dos instrumentos: las secuencias textuales y las destrezas lingüísticas que efectivamente demuestran los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Como acertadamente advierte Milian (2006: 194): “no es únicamente el dominio del uso lo que se persigue en la enseñanza de la gramática, sino un conocimiento declarativo sobre la naturaleza y el funcionamiento de los elementos lingüísticos, ya sea con fines normativos, ya sea con la intención descriptiva del objeto del saber, compartida con otros conocimientos en otras áreas, como la composición química de determinadas sustancias, la clasificación de los animales en determinadas categorías, o el funcionamiento de los volcanes”.

### 3.1. Secuencias textuales / Tipos de textos

El código lingüístico se realiza por medio de actos de habla, de enunciados, en definitiva, por medio de textos o discursos. Por tanto, el discurso escolar sobre la lengua debe tomar como punto de partida la realidad de los textos, ya sea por medio de secuencias textuales (narración, descripción, exposición, argumentación...), ya sea por tipos de textos o géneros textuales (noticia periodística, instancia, ensayo...).

Teniendo como base los textos, se pueden relacionar los contenidos de gramática, las actividades comunicativas y el análisis literario, como muestran los trabajos reunidos por Camps y Zayas (2006). Por ejemplo, a través de textos descriptivos, se puede estudiar todo lo relacionado con la estructura del sintagma nominal, especialmente los tipos de adyacentes y la clasificación de los adjetivos en relacionales y calificativos<sup>6</sup>. Por medio de la observación, reflexión y manipulación se pueden distinguir las clases y descubrir la presencia de unos sobre otros en los distintos géneros: como se sabe, los relacionales son predominantes en los textos formales y los calificativos en textos literarios y no formales. Nótese, por ejemplo, que en el siguiente pasaje literario todos los adjetivos son calificativos. Dependiendo del nivel del que se trate, son interesantes preguntas sobre qué realidades nombradas recibe la adjetivación, qué función sintáctica desempeñan estos adjetivos, y qué gana el texto con su utilización:

[...] la fuente brota escondida en el seno de una peña, y cae, resbalándose gota a gota, por entre las verdes y flotantes hojas de las plantas que crecen al borde de su cuna. Aquellas gotas, que al desprenderse brillan como puntos de oro y suenan como las notas de un instrumento, se reúnen entre los céspedes y, susurrando, susurrando, con un ruido semejante al de las abejas que zumban en torno a las flores, se alejan por entre las arenas y forman un cauce [...]. En el lago caen con un rumor indescriptible.

---

<sup>6</sup> Se trata de una subdivisión de los adjetivos sumamente útil que ha difundido la NGLÉ (2009: 13.2g, 13.12a y ss.).

Lamentos, palabras, nombres, cantares, yo no sé lo que he oído en aquel rumor cuando me he sentado solo y febril sobre el peñasco a cuyos pies saltan las aguas de la fuente misteriosa, para estancarse en una balsa profunda cuya inmóvil superficie apenas riza el viento de la tarde (Bécquer, Gustavo Adolfo, “Los ojos verdes”).

Otra posibilidad podría ser la eliminación de los adjetivos para comprobar el efecto que produce el cambio, incluso proporcionar al estudiante una lista desordenada con ellos para incorporarlos al texto manipulado.

El componente creativo de este enfoque permite asimismo el uso consciente de los adjetivos, que podrían proporcionarse para construir nuevos textos. La reflexión sobre la lengua se une así a la escritura y a la adquisición de vocabulario.

## **3.2. Destrezas lingüísticas**

Un espacio posible para relacionar el conocimiento de la lengua, y la gramática en particular, con las destrezas lingüísticas es el diagnóstico y tratamiento de las necesidades expresivas de nuestros estudiantes. Se puede afirmar que, en general, la escritura del alumnado de educación secundaria se caracteriza por dos hechos: la pobreza de recursos y la existencia de errores de diversa naturaleza. Ejemplificaremos ambos aspectos, que serán el punto de partida para la intervención didáctica.

### **3.2.1. Pobreza**

La pobreza de recursos de la escritura del alumnado de educación secundaria es patente en las investigaciones de lingüística de corpus que aparecen en trabajos como los coordinados por Torner y Battaner (2005), sobre exámenes de Selectividad de distintas asignaturas. Revisamos a continuación un aspecto muy relevante tanto en la construcción de textos como en la tradicional preocupación de los manuales de *Lengua castellana y literatura*, como es el de la oración compuesta.

A) *Estructuras temporales del español y la narración*. El punto de partida es la pobreza de los nexos y estructuras. López, Torner y Battaner (2005) han analizado un conjunto de textos de Selectividad, y han encontrado los siguientes resultados en el uso de los conectores temporales: la frecuencia que muestran es la siguiente: *cuando* (92 ocasiones), *en cuanto* + verbo (6), *antes (de) que* (3), *después (de) que* (2), *siempre que* (2), *apenas* (1)<sup>7</sup>.

A partir de estos resultados, se abre la perspectiva de cambiar el enfoque tradicional consistente en el reconocimiento y análisis de subordinadas temporales hacia otro que proporcione herramientas para la adquisición efectiva de estos nexos. La actividad escolar de narrar historias se puede mejorar con la incorporación de prácticas con los nexos en las que también se incluya el análisis, pero con un interés complementario en la adquisición de la variedad de posibilidades que ofrece la lengua española.

B) *Conexión lógica*. Igualmente, se podría pensar en estructuras con otros conectores vinculados a otras secuencias textuales. López, Torner y Battaner (2005) también han investigado el uso el uso de *conectores lógicos* que aparecen en los exámenes de Selectividad. En su mayoría son los de significado prototípico, sin más matices:

Causa (334)	Consecuencia (82)	Concesión (161)	Finalidad (49)	Condición (74)
Ya que (228) Porque (96) A causa de que (1) Por cuanto (1)	Pues (74) Así que (6) De manera que (6) Luego (2) De forma que (1) De modo que (1)	Aunque (130) Aun (10) A pesar de que (7) Si bien (7) Más bien (6) Por mucho que (1)	Para que (49)	Si (74)

Tabla 2

<sup>7</sup> Señalan los autores: “cabe poner de relieve que la práctica totalidad de subordinadas con valor temporal son construcciones con el adverbio *cuando*, que fundamentalmente se utiliza para enmarcar hechos o acciones; en cambio, son claramente menos frecuentes los otros adverbios, que establecen relaciones de precedencia temporal entre dos secuencias (*antes, después, etc.*)” (López, Torner y Battaner, 2005: 169).

Resultados semejantes arrojan los que los autores denominan *conectores argumentativos*. Distinguen los casos en que estas conjunciones inciden en el nivel macroestructural (organizan relaciones entre párrafos) y en el nivel microestructural (relacionan periodos o unidades T) (2005: 168):

Marcador	Ocurrencias totales	A inicio de unidad T o de párrafo (conexión textual)	En interior de unidad T
Pero	514	80	434
Sin embargo	41	41	–
No obstante	3	3	–
Mientras que	28	3	25

Tabla 3

El origen de estos resultados radica en la educación lingüística de los estudiantes en esta etapa de la educación. Acceden a la escuela con una sintaxis supraoracional que registra las características propias de la lengua coloquial y familiar. En efecto, señala Briz (2001: 68) que en el registro coloquial la unión entre oraciones es muy abierta, con una sintaxis en la que dominan la coordinación y la yuxtaposición gramaticales<sup>8</sup>, pero que en un nivel pragmático pueden adquirir multitud de valores. De ahí la necesidad de practicar con tipos de actividad en los que se pongan en funcionamiento los distintos tipos de conjunciones y relaciones sintácticas, de forma parecida a como se propone en la didáctica de las lenguas extranjeras, pero también en algunos manuales de redacción (Onieva, 1991).

### 3.2.2. Errores

Otra fuente importante de conocimiento de las necesidades lingüísticas de los estudiantes es el Análisis de Errores. Se trata de una técnica conocida en el ámbito de la didáctica de las lenguas

---

<sup>8</sup> Briz habla de una “sintaxis *concatenada*, frente a la sintaxis incrustada del modo escrito y del registro formal” (2001: 68).

extranjerías que también ofrece buenos resultados en la enseñanza de la lengua materna (Cassany, 1993). Hemos aplicado el Análisis de Errores a la producción escrita de textos de segundo curso de Bachillerato a lo largo de un curso académico (Perea, 2011 y 2012). Se trataba de 46 estudiantes, de los que se ha corregido tres pruebas (es decir, 138 textos). En total, se han contabilizado 993 errores.

Por otra parte, la teoría de la competencia lingüística que hemos utilizado reconoce su origen de la teoría del hablar de Eugenio Coseriu (2007), dividida en tres planos: *competencia lingüística general*, *competencia lingüística particular* y *competencia textual*. De todos los aspectos que engloba la triple competencia, solo nos han interesado aquellos que aparecen en cursiva<sup>9</sup>:

COMPETENCIA	Competencia lingüística general	Competencia lingüística particular	Competencia textual
Aspectos que deben tenerse en cuenta	1. Principios generales del pensar. 2. Conocimiento de la realidad extralingüística. 3. Cantidad y calidad de la información. 4. Estructura de la información.	1. Ortografía (y ortotipografía). 2. <i>Léxico (general y técnico)</i> . 3. <i>Gramática oracional</i> . 4. <i>Gramática transoracional</i> .	1. <i>Mantenimiento del grado de formalidad</i> . 2. Aspectos visuales. 3. Género textual de la disciplina. 4. Expresión de la polifonía.

Tabla 4

Así, pues, la tipología de errores que hemos obtenido abarca los siguientes ámbitos, explicitados en el apéndice:

- Incorrecciones oracionales (léxicas y gramaticales).
- Incorrecciones supraoracionales (cohesión)
- Inadecuación pragmática (en el léxico y en estructuras gramaticales)

<sup>9</sup> Para una información más amplia sobre el modelo teórico de competencia, vid. Perea (2013).

Los resultados principales de la investigación muestran las principales dificultades que registran los estudiantes de nuestro corpus. Se recogen en la tabla 5:

Errores más frecuentes del corpus		Porcentaje	
Léxico	1 y 2. Código: uso y combinatoria	15,11	29,71
	23 y 24. Pragmática: uso y combinatoria	14,60	
Correferencia	13. Repetición de léxico	10,57	22,87
	18. Aparición expletiva de proformas	7,25	
	15. Uso erróneo de proformas o estilo pobre	5,04	
5. Silepsis		11,28	25,68
7-10. Preposiciones		7,95	
6. Anacolutos		6,45	

Tabla 5

Como puede comprobarse, casi un tercio de los errores de nuestro corpus se concentra en el léxico, ya sea respecto del código, ya sea respecto del uso en el registro académico. Se confirma que la didáctica del vocabulario es una pieza clave en la educación lingüística no solo de las lenguas extranjeras también de la materna.

El otro gran bloque de errores (casi una cuarta parte del total) lo constituyen problemas de correferencia, como elemento principal de la cohesión lingüística. El tipo errores que está implicado en este ámbito no se resuelve con el estudio y los ejercicios de la gramática de base oracional. Se trata de problemas que se resuelven desde la gramática del texto. Es necesaria una reflexión sobre los mecanismos de correferencia que vinculen la práctica escritora con un conocimiento efectivo de esta parcela de la lengua española obviada hasta hace poco tiempo.

Por fin, un cuarto de los errores del corpus forma parte de las preocupaciones tradicionales de la gramática normativa: los problemas de concordancia y la construcción sintáctica deben volver a formar parte de la educación gramatical de los estudiantes, a menudo centrada exclusivamente en el análisis sintáctico tradicional. Silepsis,

anacolutos y el buen uso de las preposiciones deben tratarse por sí mismos, como problema de la escritura.

Por otra parte, si nos fijamos en la correlación entre errores y secuencias textuales, comprobamos los elementos lingüísticos que podemos practicar independientemente de la secuencia textual que se utilice, y aquellos otros que conviene asociar a secuencias textuales determinadas.

	Textos narrativos	Textos argumentativos
1.	1 y 2. Código. Léxico: 13,6%	1 y 2. Código. Léxico: 15,86%
2.	13. Repetición de léxico: 12,99%	5. Silepsis: 14,95%
3.	20. Repetición de conjunciones: 11,78%	23. Pragmática. Léxico: 10,12%
4.	18. Fóricos expletivos: 10,57%	13. Repetición léxico: 9,37%
5.	7-10. Preposiciones: 8,76%	24. Pragmática. Estructuras: 8,31%
6.	16. Sustitución de fóricos: 6,34%	6. Anacolutos: 8,1%
7.	23. Pragmática. Léxico: 6,04%	7-10. Preposiciones: 7,55%
8.	14. Repetición de fóricos: 5,14%	15. Errores proformas / estilo pobre: 6,19%
9.	11. Adición exc. oraciones: 4,23%	18. Fóricos expletivos: 5,59%
	Total: 79,45%	Total: 86,04%

Tabla 6

Como no podía ser de otra manera, los errores principales del corpus se manifiestan con similar proporción en ambos modos de organización del discurso. Se comprueba en los errores relacionados con el léxico, tanto en lo que concierne al código como a su uso en el registro académico. Otro tipo de errores presente en ambas secuencias, con ligera variación en el porcentaje, es el uso correcto de las preposiciones.

Sin embargo, también encontramos errores que dependen en buena medida de la secuencia textual. Así, por ejemplo, en los textos narrativos diversos aspectos de la cohesión relacionados con la correferencia concentran casi la mitad de todos los errores: la repetición del léxico, la aparición innecesaria de proformas, o su sustitución errónea, indican la necesidad en la práctica. Algunos ejemplos:



- (1) Esto le molestó mucho a Sanchez que se dedicó a crearle mala fama ya que *Sanchez* había estado como ayudante del médico del pueblo [...].
- (2) Pero Lulú estaba triste, porque *ella* queria tener un hijo con Andrés.
- (3) *La familia de Lulú y ella* se cambiaron de casa con la ayuda de Andrés Hurtado.

En el análisis de los problemas de correferencia, aparece como dato revelador que los errores principales no surgen de la falta de dominio de la gramática, sino que obedecen a dificultades de tipo cognitivo: los escritores noveles en el último curso preuniversitario aún no dominan la propiedad textual que autores como Beaugrande y Dressler (1997) denominan *informatividad*. Cuando se abusa de la repetición tanto de elementos léxicos como del uso de fóricos en casos en los que debiera aparecer una elipsis, el resultado es la redundancia, y, por tanto, un gasto de energía innecesario en el procesamiento de la información por parte de los receptores<sup>10</sup>. Otras dificultades relacionadas con la correferencia sí pueden explicarse por la falta de dominio gramatical de los estudiantes en el plano textual (por ejemplo, la repetición de fóricos, la sustitución incorrecta de los mismos, el demostrativo *esto* como anafórico textual). Los pronombres relativos registran un puesto importante en el cómputo total de los errores de los anafóricos.

En definitiva, queda corroborada la necesidad de practicar con los estudiantes la variedad y especificidad de los fóricos de los que dispone la lengua española en los distintos niveles sintácticos. Para ello, serán provechosas las prácticas de manipulación de textos<sup>11</sup>, que

---

<sup>10</sup> Se ofrecen explicaciones pormenorizadas en Perea (2011). Beaugrande y Dressler escriben: “El comunicador ha de evaluar el nivel de *adecuación* de la elipsis con respecto a la situación comunicativa en la que se ha de producir o de recibir el texto y valorar hasta qué punto la elipsis contribuirá a favorecer o dañar la *efectividad* de ese texto” (1997: 119).

<sup>11</sup> Así, por ejemplo, textos como el que propone Cassany para que le sea devuelta una forma correcta: “Guillem de Berguedà fue un gentil barón de Catalunya, vizconde de Berguedà y señor de Madrona y de Puig-reig. Guillem de Berguedà fue

se pueden completar con la clasificación de los mecanismos correferencia utilizados, y, dependiendo del curso, con el análisis de textos ejemplares.

En cuanto a las secuencias argumentativas, el ámbito lingüístico que ofrece mayores dificultades es la elección de elementos léxicos o gramaticales ligados al registro, por tanto, en el terreno de la competencia lingüística textual. Comprobamos en (4) la despersonalización coloquial en segunda persona, y en (5) expresión *echar cuentas*, propia de registros poco cuidados:

- (4) prefieren permanecer inertes frente a un televisor que en la mayoría de los casos solo te quema las neuronas y no te aporta nada.
- (5) Harían lo mismo por nosotros de lo que estamos haciendo o nos echarían más cuentas.

Otro tipo común de errores en los textos argumentativos está relacionado con el dominio de la gramática. Se trata de problemas de *solecismos*, es decir, construcciones consideradas como incorrectas. En este campo, abundan problemas de *silepsis* (14,95%) y de *anacolutos* (8,1%)<sup>12</sup>. Además de las dificultades que aparecen en el uso de las preposiciones, comunes a la narración y a la exposición-argumentación, se nota que la labor cognitiva de elaboración del pensamiento de los textos argumentativos elevan el número de errores relacionados con la sintaxis de la oración. Algunos ejemplos:

---

un buen caballero y un buen guerrero, y Guillem de Berguedà tuvo guerra con Ramón Folc de Cardona, y Ramón Folc era más rico y poderoso que Guillem de Berguedà. Ocurrió que un día Guillem de Berguedà se encontró con Ramón Folc y Guillem de Berguedà mató a Ramón Folc a traición; y por la muerte de Don Ramón Folc Guillem de Berguedà fue desheredado [...]” (1995: 172).

<sup>12</sup>La *silepsis* agrupa los problemas en la concordancia de género, número y persona; por su parte, el *anacoluto* se puede entender como “aquellas frases rotas, en las que la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella” (Cassany, 1995: 124).

- (6) Toda la esperanza, las ilusiones las ganas de trabajar en la mayoría de las ocasiones se ve truncado por un final trágico.

Un tipo muy numeroso de anacolutos aparece en la estructura de los verbos *gustar*, *interesar*... El complemento indirecto se ve transformado en sujeto (con la pérdida consiguiente de la preposición):

- (7) Andrés parecía como si fuera un sueño.

#### **4. Elementos lingüísticos y actividad**

Como reflexión final, queremos destacar el enfoque discursivo como mejor posibilidad en el tratamiento, tanto práctico como teórico de la lengua. Hemos comprobado que determinados elementos lingüísticos son deficitarios o registran errores en la producción escrita del alumnado de educación secundaria. También hemos apuntado algunos tipos de actividades que se pueden proponer que relacionan los elementos lingüísticos elegidos con secuencias textuales. Es en este aspecto donde habrá que seguir investigando para conseguir establecer puentes entre el conocimiento de la lengua, el discurso literario y las habilidades lingüísticas.

En cuanto a los elementos gramaticales y pragmáticos, nos referimos a los que se utilizan en la construcción de los discursos. Son objetos de aprendizaje desde un punto de vista teórico, a la vez que repercuten en la mejora de las habilidades lingüísticas. Así por ejemplo, las secuencias argumentativas serán el campo de experimentación sobre el que investigar los componentes del registro y, en particular, a los elementos que contribuyen a mantener el mismo grado de formalidad. En las secuencias narrativas, los elementos gramaticales que pueden tenerse en cuenta son, como hemos visto, los mecanismos de correferencia y los nexos y conectores temporales. También podría tratarse con provecho el uso y la variedad de tiempos

verbales. La importancia que adquieren estos elementos gramaticales se descubre no solo a partir de estudios de gramática del texto (que da cuenta de usos típicos), sino sobre todo a partir de las propias necesidades detectadas en los estudiantes.

En el caso de las actividades que pueden llevar a cabo los estudiantes, se proponen tres posibilidades:

- Prácticas discursivas:
  - Producción dirigida.
  - Manipulación / reescritura de textos.
- Revisión / corrección de textos de los propios estudiantes.
- Análisis lingüístico de textos: reconocimiento de mecanismos en textos (ejemplares o no). Después, teorización y clasificación.

La elección de unas u otras actividades dependerá de cómo ponen en funcionamiento el conocimiento conceptual o procedimental de los mecanismos lingüísticos que construyen las *secuencias textuales* o *tipos de textos* con que se esté trabajando. En todo caso, se debe propiciar que a la teoría se llegue después de conocer el uso (siguiendo un enfoque inductivo), a la vez que parece necesario por la naturaleza de los destinatarios el recurso a una suficiente *variatio* en cuanto a secuencia de actividades propuestas.

## Referencias bibliográficas

Beaugrande, R. A. y W. U. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 2001, 2ª edición actualizada.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Camps, A. y F. Zayas (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Coronas, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 117-133). Barcelona: Graó.

Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco Libros.

Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 209-223). Barcelona: Graó.

López Ferrero, C. (2012). Didáctica de la gramática española en la educación secundaria del siglo XX (1901-1980). En N. Vila

(coord.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (pp. 83-106). Berna/Lleida: Peter Lang/Universidad de Lleida.

López Ferrero, C.; Torner, S. y P. Battaner (2005). *Complejidad sintáctico-discursiva: aproximación cuantitativa*. En S. Torner y P. Battaner (eds.). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario* (pp. 151-170). Barcelona: Iula, Documenta Universitaria.

Martínez Laínez, A. (2010). El tratamiento de la estructura de predicado en una muestra de libros de texto. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 135-154). Barcelona: Graó.

Milian, M. (2005). Parlar per fer gramática. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 11-30.

Milian, M. (2006). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. En A. Camps y F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (193-210). Barcelona: Graó.

Oliva Martínez, J. M. (2008). Metodología y recursos educativos: diseño de materiales didácticos y actividades de aprendizaje. En A. Pontes (coord.). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp. 193-215). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Onieva, J. L. (1991). *Curso básico de redacción. De la oración al párrafo*. Madrid: Verbum.

Perea Siller, F. J. (2011). La correferencia textual al final del Bachillerato. Una guía de errores. *Linred. Lingüística en la red*, 9, 1-24. Obtenido de <http://www.linred.es/numero9.html>

Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. *RILCE: Revista de filología hispánica*, 28 (2), 535-558.

Perea Siller, F. J. (2013). Aspectos de la competencia comunicativa en la Universidad. Marco de un proyecto colectivo. En F. J. Perea Siller (coord.). *Comunicar en la Universidad: Descripción y metodología de los géneros académicos* (pp. 1-30). Córdoba:

Servicio de Publicaciones [CD-ROM].

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 2 vols.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. 5/1/2007).

Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.

Ruano, J. (1996). La lengua castellana y la literatura en el nuevo sistema educativo. *Alminar*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Córdoba, 38, 36-39.

Torner, S. y P. Battaner (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Iula, Documenta Universitaria.

Vila Rubio, N. (2012). Gramática y pedagogía en la España del siglo XX (1907-1970): contexto y experiencias. En N. Vila (coord.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (pp. 39-82). Berna/Lleida: Peter Lang/Universidad de Lleida.

Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas, y A. Osoro (eds.). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua* (pp. 192-222). Barcelona: Paidós.

**Apéndice.** Clasificación de los errores (Perea 2012)

## Incorrecciones oracionales

Léxico
1. Uso
2. Combinatoria
Tiempos y modos verbales
3. Sustitución
Orden de las palabras:
4. Orden erróneo
Solecismos
5. Silepsis (concordancias)
6. Anacolutos (mezcla de estructuras sintácticas)
Preposiciones
7. Sustitución
8. Omisión
9. Aparición superflua
10. Coordinación incorrecta

## Incorrecciones supraoracionales (cohesión)

Engarce de oraciones
11. Adición excesiva de oraciones
12. Coordinación en lugar de otras relaciones más complejas
Correferencia
• <i>Repetición incorrecta</i>
13. Léxico (y nombres propios)
14. Elementos fóricos
• <i>Uso de proformas</i>
15. Utilización errónea o estilo pobre
16. Sustitución
17. Omisión
18. Aparición superflua
19. Antecedente confuso
Otras repeticiones innecesarias
20. Conjunciones y conectores
21. Estructuras sintácticas
Tiempos verbales



22. Correlación verbal

Adecuación (pragmática)

23. Léxico

24. Estructuras sintácticas

