

Análisis de errores y carencias gramaticales en la expresión escrita del alumnado universitario

M. Carmen Encinas Reguero  | Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Bilbao (España)

mariadelcarmen.encinas@ehu.eus

Irene Balza Tardaguila  | Universidad del País Vasco (UPV/EHU) Bilbao (España)

irene.balza@ehu.eus

En este trabajo se analiza una muestra de errores de expresión escrita del alumnado de tercer curso del grado de Educación Infantil, con el objetivo de detectar las posibles carencias gramaticales que en ellos subyacen y reflexionar sobre la relevancia de la didáctica de la gramática en su formación. Los resultados ponen de manifiesto la confusión de dicho alumnado en torno a ciertas categorías gramaticales y su incompreensión de las unidades morfosintácticas y de las relaciones que entre ellas se establecen. Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de promover una didáctica de la lengua que preste atención a estos problemas y fomente el análisis y la reflexión.

Palabras clave: *error, gramática, conciencia metalingüística, reflexión metalingüística, lengua escrita.*

Analysis of errors and grammatical deficiencies in the written expression of university students

This work analyses a sample of written expression errors of students in the third year of the Infant Education degree, with the aim of detecting possible underlying grammatical deficiencies and of reflecting on the relevance of grammar teaching in their training. The results reveal the confusion of students around certain grammatical categories, their misunderstanding of the morphosyntactic units and the relationships established between them. All this leads us to raise the need to promote a model of grammar teaching that focuses on these problems and encourages analysis and reflection.

Keywords: *error, grammar, metalinguistic awareness, metalinguistic reflection, written language.*



Recibido: 09/06/2021 | Aceptado: 07/12/2021

TO CITE
THIS ARTICLE:

Encinas Reguero, M. Carmen; Balza Tardaguila, Irene. (2021). Analysis of errors and grammatical deficiencies in the written expression of university students. *Lenguaje y textos*, 54, 43-54. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15768>

1. Introducción

La didáctica de la escritura, integrada dentro de la competencia lingüística y/o comunicativa, está presente en todos los currículos académicos desde Educación Infantil hasta los niveles superiores del sistema educativo. Esto da una idea de su relevancia en la educación del alumnado. A pesar de ello, cuando éste llega a la universidad, los errores ortográficos y/o gramaticales que exhibe son a menudo inauditos.

Si esto es preocupante siempre, más lo es en el caso del alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria, que habrá de convertirse en el profesorado de las siguientes generaciones, ya que es inexcusable que quien va a enseñar a escribir con corrección no sepa hacerlo. Precisamente por ello, la competencia comunicativa es una asignatura obligatoria en los planes de estudio de ambos grados, además de una competencia transversal que puede (y debe) ser evaluada en todas las asignaturas. Aun así, cuando los estudiantes llegan a los últimos cursos, los errores persisten.

Dada esta situación, el presente trabajo tiene como objetivo principal analizar los errores cometidos por el alumnado universitario en el uso de la lengua escrita, con el fin de determinar sus posibles causas y reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de las mismas.

2. Estado de la cuestión

Los despistes, faltas de atención, cansancio, etc. pueden provocar usos inadecuados de la lengua escrita. Se habla entonces de faltas y no se les da excesiva relevancia. No obstante, esos usos inadecuados de la lengua escrita también pueden indicar una falta de conocimientos. Estos casos se denominan errores, son más graves y es a

ellos a los que hemos prestado atención en este trabajo (Pit Corder, citado en D'Aquino, 2016, p. 8).

Las posibles causas a las que se atribuyen ese tipo de errores son de diversa índole: el lenguaje coloquial de los medios de comunicación, la economía lingüística característica de las nuevas tecnologías, la disminución del hábito lector entre los jóvenes, la falta de atención y el desinterés por su propio aprendizaje o el empleo de metodologías tradicionales en la enseñanza, entre otros (Suárez Ramírez *et al.*, 2019). No obstante, los errores de redacción en los que se centra nuestro estudio parecen derivar en gran medida (no exclusivamente) de un escaso conocimiento de la gramática de la lengua. Como señalan Morales y Hernández (2004, p. 9), "la producción deficiente de textos, desde el punto de vista gramatical, revela que [...] los estudiantes no han tomado conciencia sobre la normativa ortográfica del español". De hecho, no es extraño pensar que el abandono de la enseñanza de la ortografía a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE en 1990 (Melguizo Moreno, 2016) y la escasa atención a la integración y sistematización de los contenidos gramaticales dentro del paradigma comunicativo (Ribas, Fontich y Guasch, 2014, p. 13) hayan influido en el incremento de estos errores. También juega un papel importante el miedo a la abstracción por parte del profesorado, miedo que puede desencadenar una dinámica de "aprendizaje por impregnación" (Fontich y Camps, 2015, p. 24) en el que se aprenden las normas gramaticales y ortográficas a través del uso, y que está orientada al producto final en lugar de al proceso de redacción.

Independientemente del enfoque en el que se base la enseñanza de la lengua escrita (enfoque basado en la gramática, en las funciones, en el proceso y en el contenido; Cassany, 1990), se ha de tener en cuenta que “en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática” (Cassany, 1990, p. 79). Por tanto, optar por perspectivas didácticas centradas en el uso, no puede implicar una desatención a la gramática y a la función de los elementos textuales. No obstante, esta postura acerca del lugar de la gramática en la didáctica de la lengua no está falta de controversia.

Algunos estudios recientes aducen que no existen en el ámbito de la L1 evidencias empíricas de que la instrucción gramatical incida en un mejor uso de la lengua escrita (Williams, 2005; Andrews, 2005, 2010). Esta postura, junto con el auge de los métodos comunicativos, ha llevado a priorizar el uso de la lengua frente la atención a la forma.

Sin embargo, la idea de que conocer la gramática genera un mayor y mejor dominio de la lengua ha ido ganando adeptos desde mediados de los 80 (Bolitho y Tomlinson, 1980; Wright y Bolitho, 1993; Ellis, 1994; Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005; Camps y Milian, 2020; entre otros). Desde este punto de vista se considera que una mayor atención a la forma (Long, 1991) no sólo ayuda a conocer la gramática de la lengua, sino que, sobre todo, desarrolla un mayor grado de conciencia metalingüística. Como señalan Ribas, Fontich y Guasch (2014, p. 12), estudiar el sistema gramatical en sí mismo no está reñido con dar un valor funcional a los contenidos gramaticales y permitiría desarrollar un conocimiento del sistema más ordenado y un uso de la lengua más efectivo y consciente. De hecho,

los usos formales y escritos de la lengua precisamente “requieren un conocimiento explícito del sistema lingüístico” y “un alto grado de consciencia” (Reig, 2020, p. 41) y convertir la lengua en objeto de reflexión “posibilita el tránsito del uso espontáneo de las lenguas a los usos elaborados (orales o escritos) que la sociedad actual demanda” (Rodríguez-Gonzalo, 2012, p. 109; cf. Camps, 2009; Fontich, 2019).

3. Metodología

El corpus analizado está formado por trabajos de una extensión de 25 páginas elaborados en una actividad de la asignatura de “Didáctica de la lengua y la literatura” por un grupo de 35 alumnos de tercer curso de Educación Infantil que ha elegido el castellano (su L1) como lengua vehicular. Estos alumnos han cursado en primero y segundo sendas asignaturas dedicadas a la instrucción de la competencia comunicativa, por lo que se espera que tengan un sólido manejo de la lengua escrita en castellano.

Los trabajos fueron realizados con ordenador, a lo largo de varias semanas y en grupos de entre cuatro y seis, por lo que los alumnos tenían acceso al corrector y disponían de tiempo suficiente para realizar una revisión y corrección entre iguales. A pesar de todo ello, los resultados confirman no solo la persistencia de errores, sino, sobre todo, la gravedad de los mismos.

Los errores detectados fueron recopilados y organizados en distintas categorías (signos de puntuación, ortografía y acentuación, categorías morfosintácticas, sintaxis oracional, concordancia y cohesión). Extraídos los resultados, se percibió la fuerte vinculación de muchos de estos errores con cuestiones de índole gramatical. Más allá de un análisis cuantitativo de

los errores, que nunca fue el objetivo de esta investigación, la atención se centró en analizar las posibles carencias gramaticales relacionadas con los errores cometidos por el alumnado, con el objetivo de evidenciar la relevancia de la comprensión de la gramática para el uso correcto de la lengua escrita.

4. Análisis de errores

A continuación, se muestra una selección de los errores más relevantes detectados dentro de cada categoría, dados los problemas que evidencian en torno a la comprensión de la gramática.

4.1. Signos de puntuación

En el corpus analizado destacan por su recurrencia los errores de puntuación, que van desde el empleo del signo inadecuado, a la ausencia de signos o a su presencia innecesaria en determinados contextos.

Así, es sorprendentemente característica la tendencia a escribir punto y coma en lugar de dos puntos (mucho menos frecuente es el error inverso) para dar paso a una enumeración (1), así como a utilizar el punto en lugar de la coma para separar sintagmas dentro de una misma frase (2) u oraciones principales de subordinadas (3):

1. En lo que a la estructura se refiere, la de todos los cuentos contiene los siguientes apartados; introducción, nudo y desenlace.
2. destaca el hecho de que mientras en *La ardilla Nogalina*, *El sastre de Gloucester* y *El rey Babar* este ámbito de acción no está presente. En los otros tres cuentos analizados sí que aparecía un personaje cuya función en la historia era atribuir el objeto de búsqueda al protagonista [...]

3. en el cuento de *La ardilla [N]ogalina*, se puede observar el conflicto externo que hay entre el búho y la ardilla. Donde ella no tiene ningún respeto hacia el búho y le está molestando a cada rato.

Asimismo, es frecuente la ausencia de comas para separar oraciones subordinadas (4). Pero lo más significativo es la tendencia a incluir una coma en aquellos lugares en los que se hace una pausa prosódica, sin atender a la gramática de la oración. Tal es el caso del uso incorrecto de la coma después del sujeto (5, 6) o después de la conjunción subordinante (7). Incluso en alguna ocasión, aunque menos frecuente, se llega a usar punto y coma donde se hace una pausa (8).

4. Como señala Propp en sus estudios es característico de los cuentos populares empezar con [...]
5. Los demás cuentos restantes, disminuyen sus [...]
6. un último punto destacable, es que [...]
7. [...] este suceso está relacionado con la vida del autor puesto que, él mismo vio finalizar la guerra donde cambió su fusil por un pincel.
8. Se ha pasado de descripciones breves y con poca sensorialidad propias del cuento popular; a descripciones más complejas y detalladas

Todos estos ejemplos muestran un conocimiento escaso de la función de los distintos signos de puntuación y una tendencia a utilizar los signos de puntuación al margen de la sintaxis oracional, tendencia derivada presumiblemente del escaso conocimiento lingüístico.

4.2. Ortografía y acentuación

Otros errores ortográficos recogidos en el corpus ponen de manifiesto la confusión entre categorías gramaticales homófonas o parónimas. Un ejemplo que llama especialmente la atención por su frecuencia y su magnitud es la confusión entre la preposición 'a' y la forma auxiliar 'ha':

9. la función del antagonista es aquella que más a cambiado
10. Estos tiempos apenas dan tiempo a pensar o ha realizar una correcta redacción

El alumnado también muestra dificultades para diferenciar la conjunción adversativa "sino" de la expresión condicional negativa "si no":

11. no se da este comienzo formular, si no que cada uno emplea una manera diferente para dar comienzo a la historia

Del mismo modo, muchos de los errores de acentuación se deben al mal uso o a la ausencia de la tilde diacrítica, lo que puede derivar del desconocimiento de la propia regla, pero también de la dificultad para diferenciar las categorías gramaticales implicadas. En ese sentido, son habituales los errores devenidos de no acentuar el pronombre/adverbio interrogativo (12) o de acentuar el adverbio relativo en su lugar (13); acentuar el determinante demostrativo en lugar del pronombre (14), al aplicar de manera errónea la prescripción ortográfica anterior a 2010; o no usar la tilde para diferenciar el pronombre personal tónico 'él' del artículo átono 'el' (15).

12. es importante analizar cuales son las características literarias que definen estos relatos
13. se transforma en una huida del lugar dónde no quiere habitar

14. éstos ayudantes no cuentan con las mismas características en todas las historias
15. se observan algunas variaciones como que el animal no se queda en la granja y el mismo decide ir en busca de un destino mejor

Los errores mostrados no parecen obedecer a una falta de atención o desinterés, ya que algunos de ellos podrían considerarse casos de ultracorrección; más bien, dejan entrever la falta de conciencia lingüística del alumnado, que no es capaz de comprender la función de las diferentes categorías gramaticales en su L1.

4.3. Categorías gramaticales: preposiciones, auxiliares

Los alumnos a menudo cometen errores en relación con el uso de ciertas categorías funcionales, como preposiciones y auxiliares, que una vez más son un indicativo de la falta de conocimiento lingüístico.

En el ámbito de las preposiciones, llaman la atención los errores cometidos en relación con ciertas locuciones. Por ejemplo, el alumnado utiliza con frecuencia 'a diferencia que' en lugar de 'a diferencia de' (16), e incluso se encuentra la forma 'a diferencia con' (17):

16. Respecto a *El patito feo*, a diferencia que, en el cuento de *La Cenicienta*, prevalece el conflicto interno, [...]
17. A diferencia con el final de *La Cenicienta*, en este no aparece la venganza [...]

Es habitual también encontrar la adición de preposiciones innecesarias, especialmente por la reinterpretación de verbos transitivos como preposicionales. Un ejemplo típico se produce con el verbo 'conllevar', cuya estructura se equipara con la de la expresión 'llevar a':

18. La transformación de dichos contextos, por tanto, conlleva a la evolución de la misma familia.

En sentido contrario, muchas veces se suprimen preposiciones que son imprescindibles, cuando se asimilan a un sonido idéntico anterior o posterior (19, 20).

19. parece que va haber un acercamiento

20. en *El rey Babar* se aspira conseguir algo material y tangible

Del mismo modo, la asimilación o reducción fonética que tiene lugar en el uso oral da pie a la supresión de la forma auxiliar 'ha' correspondiente a la tercera persona del presente del verbo haber.

21. se apreciado como cada vez la LIJ [...]

En resumen, todos los errores señalados en este apartado son errores de redacción que reflejan en gran medida un conocimiento lingüístico limitado.

4.4. Sintaxis oracional: oraciones de relativo

A nivel de sintaxis oracional la fuente típica de errores en las producciones escritas analizadas son las oraciones de relativo.

Uno de los errores más extendidos es la supresión de la preposición anterior al pronombre relativo en los casos en los que el antecedente lleva esa misma preposición (22). Se trata de un error típico del habla coloquial (R.A.E., 2005), pero que con frecuencia hallamos en las composiciones escritas de nuestro alumnado.

22. al igual que en el segundo, que se menciona palabras como [...]

En otros casos, en cambio, la explicación del error es más compleja, ya que resulta complicado saber lo que el alumno quiere expresar:

23. Esto se puede observar en *El sastre de Gloucester* que, el mismo sastre antes

de ponerse enfermo, trabajaba día y noche.

24. *La ardilla Nogalina*, quien es un personaje travieso[,] pero que al final de la historia se puede apreciar un cambio de actitud.

El error en 23 podría explicarse de diversas maneras: 1) omisión de la preposición 'en' delante del pronombre de relativo (el alumno quería decir "en el que/ en el cual/donde el mismo sastre"); 2) uso incorrecto de la coma y repetición del antecedente (el alumno quería decir "en *El sastre de Gloucester*, que/quien antes de ponerse enfermo..."), aunque esta oración seguiría siendo incorrecta, porque *El sastre de Gloucester* es el título de la obra y no designa al personaje; 3) uso de la forma más frecuente 'que' en sustitución de 'cuyo', menos habitual en la lengua oral (el alumnado quería decir "en *El sastre de Gloucester*, cuyo protagonista...").

La falta de gramaticalidad de 24 también viene dada por el uso ilegítimo del pronombre 'que' a modo denexo entre la cláusula principal y la introducida por el relativo. En este caso, 'que' no puede ejercer de sujeto de la forma verbal 'se puede' y, por lo tanto, no cumple ninguna función dentro de la oración. El alumno parece no ser capaz de articular la estructura lingüística correcta, que intuimos podría ser la siguiente: "*La ardilla Nogalina*, quien es un personaje travieso, *pero en cuya actitud* se puede apreciar un cambio al final de la historia [...]".

En definitiva, lo que se observa en relación con las cláusulas de relativo es un empleo generalizado del pronombre 'que' al margen del tipo de relación sintáctico-semántica que se da entre el antecedente y el relativo. Es decir, el pronombre 'que' se

usa como forma por defecto, incluso para expresar relaciones de posesión-inclusión, en sustitución del pronombre 'cuyo' muy poco frecuente en la lengua oral, o para expresar cualquier otro tipo de relación (tiempo, lugar, causa, etc.) introducida por un sintagma preposicional ('en el que', 'por el que', etc.).

Si bien es cierto que este error es reflejo del habla coloquial, no deja de evidenciar el desconocimiento o falta de entendimiento de la doble función de los pronombres relativos, que ejercen, por un lado, de nexos o transpositores, pero que a la vez desempeñan una función determinada en la oración que transponen (Hernando Cuadrado, 1998, p. 257). Es decir, los alumnos parecen olvidar u obviar que el uso de un determinado pronombre relativo está restringido al tipo de función sintáctica que dicho pronombre ejerce en la cláusula en la que aparece, lo que conduce al uso de estructuras antigramaticales.

4.5. Errores de concordancia

Los alumnos saben que sujeto y verbo han de concordar y así lo reflejan por lo general en sus escritos. No obstante, se observan algunos contextos en los que se tiende a cometer errores de concordancia con más frecuencia. Uno de ellos tiene que ver con la posición o la distancia relativa a los elementos concordantes. Así pues, cuando el sujeto sucede al verbo, o sujeto y verbo están separados entre sí por otros elementos oracionales, la probabilidad de error parece mayor.

Por ejemplo, en la oración predicativa 25, en la que el sujeto sigue al verbo, el alumno utiliza el verbo en singular, independientemente del número del sujeto. Es decir, el verbo permanece invariable en

singular, como ocurriría si el sujeto fuese una subordinada sustantiva ('es destacable que').

25. [es]_{sg.} destacable [los diferentes tipos de denominaciones]_{pl.} que se emplean [...]

Lo mismo ocurre en los casos siguientes, en los que el sujeto concuerda en número pero no en género con el participio (26, 27) al que sucede.

26. Debajo estará [escrito]_{masc.} [la palabra]_{fem.} [...].

27. A continuación, serán [plasmados]_{masc.} [algunas obras]_{fem.} más populares

Los ejemplos anteriores tienen en común el hecho de que en el orden lineal el sujeto se encuentra a la derecha del elemento con el que debería concordar, es decir, el orden lineal de la oración es VS en lugar de SV, lo que algunos autores han señalado como un factor desencadenante de falta o ruptura de concordancia (Fält, 1972; Mendikoetxea, 1999, p. 1678).

En otras ocasiones el problema no está tanto en el orden, cuanto en la distancia que existe entre los elementos que deben concordar o en el hecho de estar separados por elementos intercalados (cf. Sánchez, Jaichenco y Sevilla, 2014):

28. [Estas dos versiones]_{fem.} a la hora de crear una relación entre imagen-texto son [distinguidos]_{masc.} en dos tipos diferentes; libro ilustrado y álbum ilustrado.

Muchos errores de concordancia se dan precisamente entre el pronombre relativo y su antecedente, lo cual pone una vez más de manifiesto la complejidad que esta construcción entraña para el alumnado.

Por ejemplo, en casos en los que el elemento relativo no sigue inmediatamente al antecedente (no son adyacentes), se percibe una tendencia a usar invariablemente

el masculino singular, con independencia del género o número del antecedente.

29. se ha realizado [una guía]_{fem.} de ayuda al profesorado [en el que]_{masc.} se incluyen autores de poesía y sus obras más significativas

No obstante, en el ámbito de las oraciones de relativo también se llegan a dar errores de concordancia en casos en los que antecedente y pronombre son adyacentes:

30. publica poesía en varios formatos, como, en [las redes sociales]_{fem.}, [en el que]_{masc.} tiene un blog de poesía llamado *Palabras de perdiz*

Por lo tanto, no parece que en este caso los errores se circunscriban a cuestiones de posición o distancia únicamente, puesto que ocurren independientemente del orden o de la falta de adyacencia entre antecedente y relativo.

Además de la falta de concordancia entre antecedente y pronombre, en ocasiones también se observa falta de concordancia entre el antecedente y el verbo:

31. ambos personajes tienen una función pasiva ante los [sucesos negativos]_{pl.} que les [ocurre]_{sg.}

Esto sucede especialmente en presencia de determinados verbos pronominales. En estos casos, los alumnos parecen no tener claro qué concuerda con qué, como en el ejemplo siguiente, en el que se concuerda el verbo con el objeto (en lugar de con el sujeto), y el pronombre con el sujeto (en lugar de con el objeto).

32. los frutos que se les antojó a la madre.

También llama la atención la presencia de expresiones de cuantificación en relación con los errores de concordancia:

33. los diferentes enfoques que [aportan]_{pl.} [cada asignatura]_{sg.} al juego.

34. no existe [ninguna persona]_{sg.} que [interfieran]_{pl.} en los objetivos de los protagonistas

El caso del cuantificador distributivo 'cada' podría analizarse como un fenómeno de concordancia *ad sensum*, en el que el sintagma 'cada asignatura' se interpreta como una pluralidad, al igual que ocurre con las estructuras pseudopartitivas formadas por 'cuantificador + de + sustantivo plural' ('multitud de', 'infinitud de...') (Solana, 2018) o con sustantivos colectivos (Bosque, 1999, p. 38). No obstante, en el caso de 'ninguna persona', el error no guarda relación aparente con este tipo de fenómeno.

En conclusión, los errores de concordancia son especialmente recurrentes en presencia de determinados factores (posición y distancia de los elementos, presencia de pronombres relativos, verbos pronominales, determinados cuantificadores...), si bien en ocasiones suceden incluso al margen de estos. En cualquier caso, todos estos ejemplos son testimonio de usos incorrectos de la lengua que pueden atribuirse a una falta de conocimiento o de comprensión de las estructuras lingüísticas.

4.6. Errores de cohesión

Probablemente uno de los problemas más recurrentes en los textos escritos de nuestro alumnado sea el de la falta de cohesión, un error que, además, incide directamente en el significado y provoca que algunas de las oraciones sean un sinsentido. De hecho, algunos de los errores analizados previamente, como son el mal uso de los signos de puntuación o los fallos de concordancia, son considerados errores comunes de cohesión, puesto que dificultan enormemente la comprensión del texto. Además, otros errores frecuentes son la ausencia o el uso

incorrecto de conectores o marcadores discursivos. Sirva como muestra el siguiente ejemplo:

35. A lo que al cuento de *El sastre de Gloucester* se refiere, [...]

No obstante, uno de los errores que más llama la atención por su frecuencia y, ante todo, por la flagrante falta de conocimiento sintáctico que evidencia, tiene que ver con las relaciones de referencia.

Por un lado, los alumnos tienden a omitir el sujeto en contextos en los que este es necesario para la comprensión del enunciado:

36. cuando **la madrastra**_{i,j} le niega la petición del ir al baile y [e_i] **necesita** ayuda de los animales

En esta oración el sujeto lógico del segundo verbo ('necesita') es la Cenicienta, pero el referente más cercano es la madrastra; por lo tanto, lo que se da a entender es que es la madrastra quien necesita ayuda de los animales.

Por otro lado, cabe destacar la abundancia de ejemplos en los que el supuesto sujeto lógico está embebido dentro de un complemento preposicional, es decir, de un adjunto, por lo que no constituye un sujeto sintáctico válido:

37. en [*El sastre de Gloucester* y *La ardilla Nogalina*]_i solo cuentan_i con un antagonista

38. en [el cuento de *La Cenicienta*]_i, es_i el único en el que se [...]

Resumiendo, los errores de cohesión mostrados evidencian una vez más la gravedad del problema concerniente a la falta de conciencia lingüística del alumnado de tercer ciclo.

5. Conclusiones

La selección de errores de este trabajo pone de relieve la escasa competencia escrita con la que algunos alumnos universitarios llegan a los cursos superiores del grado. Tras estudiarlos detenidamente, se intuye una falta de entendimiento generalizado de las unidades lingüísticas, su estructura, sus funciones y el tipo de relaciones que se establecen entre ellas. Así, los errores de puntuación dejan entrever las dificultades del alumnado para distinguir entre sintagmas, oraciones simples y subordinadas. Asimismo, son preocupantes las faltas ortográficas relacionadas con términos homófonos (a/ha) o parónimos (determinantes/pronombres demostrativos, elementos relativos/interrogativos), y aquellas relacionadas con fenómenos de asimilación fonética que tienen lugar en la lengua oral (va haber/va a haber, etc.), ya que advierten de los problemas de nuestro alumnado para distinguir las diferentes categorías gramaticales y sus funciones. También destacan las dificultades en relación con las estructuras de relativo, la concordancia y la asignación de referencia, que ponen de manifiesto la incompreensión de las relaciones sintácticas entre los elementos de la oración y los principios por los que se rigen.

En consecuencia, se observa la necesidad de una didáctica de la gramática que dirija la atención a los fenómenos gramaticales implicados en las construcciones analizadas y propicie la reflexión en torno a ellas, pues la reflexión sobre la actividad metalingüística permite al alumnado desarrollar un control progresivo del uso de la lengua, especialmente en el ámbito de la lengua escrita (Camps, 2009, 2014; Camps y Milian, 2020; Durán y Rodríguez-Gonzalo, 2020; Reig, 2020), así como producir

discursos coherentes (Rodríguez González, 2020).

En este sentido, una propuesta interesante sería, en la línea de lo sugerido en Gallego (2016), la de combinar los ejercicios gramaticales habituales, basados, sobre todo, en la distinción, clasificación y etiquetaje de categorías gramaticales, con ejercicios que planteen problemas de gramática, como los que Bosque (2015, citado en Gallego, 2016, p. 152) propone, a saber, ejercicios de análisis directo, análisis inverso, análisis con secuencias agramaticales, pares mínimos, dobles pares mínimos y doble análisis. También destacan las secuencias didácticas para aprender

gramática propuestas en Camps y Zayas (2006), que buscan investigar el funcionamiento de diferentes aspectos de la gramática y sistematizar el conocimiento gramatical construido a lo largo de un proceso de investigación. Cualquiera de estos enfoques tiene la ventaja de que, al presentarse los contenidos lingüísticos como problemas (aprendizaje basado en problemas/ basado en la investigación), el alumno no sólo desarrolla capacidades como la observación, el análisis, la abstracción, la síntesis, la generalización o la argumentación, entre otras, sino que, además, se muestra más motivado al participar activamente en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ANDREWS, R. (2005). Knowledge about teaching of [sentence] grammar: The state of play. *English teaching: Practice and Critique*, 4(3), 69-76.
- ANDREWS, R. (2010). Teaching Sentence-Level Grammar for Writing. The Evidence So Far. En T. Locke (ed.), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York – London: Routledge.
- BOLITHO, R. y TOMLINSON, B. (1980). *Discover English: A Language Awareness Coursebook*. London: Heinemann.
- BOSQUE, I. (1999). El nombre común. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (v.1) (pp. 3-75). Madrid: Espasa.
- 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. (2014). Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 40, 7-18.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M. y RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (2020). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la composición escrita. 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. 115-125). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- CAMPS, A. y ZAYAS, F. (coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- D'AQUINO, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Textos. Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 71, 7-13.
- DURÁN, C. y RODRÍGUEZ-GONZALO, C. (2020). La enseñanza del verbo y la actividad metalingüística de los alumnos. Dos investigaciones en aulas de Secundaria. *ReGroc*, 3(1), 113-135. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.24>

- ELLIS, N. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning: an overview. En N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell>
- FÄLT, G. (1972). *Tres problemas de concordancia verbal en el español moderno* [Tesis doctoral]. Universidad de Upsala.
- FONTICH, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads-A Journal of English Studies*, 24(1), 26-44. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>
- FONTICH, X. y CAMPS, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo*, 22, 11-27.
- GALLEGO, A. J. (2016). Sobre los ejercicios de 'reflexión gramatical': ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas. *RSEL. Revista Española de Lingüística*, 46(1), 145-158. Recuperado de <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/146>
- HERNANDO CUADRADO, A. (1998). Sobre las construcciones de relativo en español. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 255-266. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110255A/12769>
- LONG, M. H. (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). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- MELGUIZO MORENO, E. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 521-532). Universitat d'Alacant.
- MENDIKOETXEA, A. (1999). Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (v.2)* (pp. 1635-1722). Madrid: Espasa.
- MORALES, O. A. y HERNÁNDEZ, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Kaleidoscopio*, 1(2), 151-159.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). Que. *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de <https://www.rae.es/dpd/que>
- REIG, A. (2020). Actividad metalingüística y reflexión durante la escritura cooperativa en Secundaria. *Didacticae*, 8, 40-58. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.40-58>
- RIBAS, T., FONTICH, X. y GUASCH, O. (2014). Introduction. En *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*. Bruselas: Peter Lang.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. J. (2020). *Gramática reflexiva en las aulas: pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica* [Trabajo de Fin de Master]. Universitat de Barcelona.
- 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://doi.org/10.35362/rie590458>
- SÁNCHEZ, M. E., JAICHENCO, V. y SEVILLA, Y. (2014). Errores de concordancia sujeto-verbo en la producción de oraciones en español: el papel de la distancia lineal y de los modificadores. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6(2), 55-63. <https://doi.org/10.5872/psiencia/6.2.21>
- SOLANA, J. S. J. (2018). La concordancia (ad sensum) con sustantivos cuantificadores en español. Verba: Anuario Galego de Filoloxía, 45, 67-106. <https://doi.org/10.15304/verba.45.3816>
- SUÁREZ RAMÍREZ, S., SUÁREZ MUÑOZ, A., GUIASADO SÁNCHEZ, I. y SUÁREZ RAMÍREZ, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 135-145. <https://doi.org/10.5209/dida.65945>

- WILLIAMS, J. N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 269-304. <https://doi.org/10.1017/S02722263105050138>
- WRIGHT, T. y BOLITHO, R. (1993). Language awareness: a missing link in language teacher education?. *ELT Journal*, 47(4), 292-304. <https://doi.org/10.1093/elt/47.4.292>