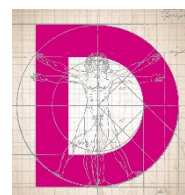


Digilec 9 (2022), pp. 180-198

Fecha de recepción: 12/04/2022

Fecha de aceptación: 17/10/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9053>



e-ISSN: 2386-6691

UNA MIRADA AL NIVEL ACTUAL DE EXPRESIÓN ESCRITA EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO DE CASO EN NAVARRA

A VIEW INTO THE CURRENT LEVEL OF WRITTEN EXPRESSION IN SECONDARY EDUCATION THROUGH A CASE STUDY IN NAVARRA

Diego Ernesto PARRA SÁNCHEZ*

Universitat de València

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5364-1667>

Resumen

Ante la ingente cantidad de retos que la sociedad actual demanda, la educación secundaria obligatoria no solo constituye el principal campo de aprendizaje de las destrezas necesarias para satisfacerlos, sino que continúa actuando como un relevante instrumento generador de oportunidades laborales. Entre estas destrezas, las englobadas por la competencia lingüística ocupan un espacio de especial importancia, sobre todo en lo relativo a la expresión escrita. Sin embargo, al contrario de lo que cabría esperar teniendo en cuenta las horas lectivas que se le dedica, la realidad arroja un nivel de expresión escrita muy mejorable para el segundo ciclo de ESO. Este trabajo de investigación pretende ofrecer un análisis de los errores más recurrentes en esta área competencial a través de un estudio de corpus formado por redacciones de alumnos de 4º curso de un centro de Navarra, realizadas a finales del curso 2020-2021 y ante la perspectiva de la titulación. Todo ello con el objetivo no solo de contribuir como base documental a otros trabajos enfocados al desarrollo de metodologías específicas que ayuden a revertir esta situación, sino con la vocación también de indagar en las causas que han propiciado esta realidad.

Palabras clave: expresión escrita; secundaria; titulación; nivel; Navarra

* Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. Universitat de València. Campus de Blasco Ibáñez, Av. de Blasco Ibáñez, 32. 46010 València. Email: dierpa@uv.es

Abstract

Faced with the enormous number of challenges that today's society demands, compulsory secondary education is not only the main field of learning the necessary skills to meet them, but also continues to act as a relevant instrument that generates job opportunities. Among these skills, those encompassed by linguistic competence occupy a space of special importance, especially in relation to written expression. However, contrary to what might be expected regarding the teaching hours dedicated to it, the reality shows a level of written expression that could be greatly improved for the second cycle of secondary education. This research work aims to offer an analysis of the most alarming errors in this area of competence through a corpus study comprises a number of essays written by 4th-year students from a center in Navarra, carried out at the end of the 2020-2021 academic year in view of the prospect of the degree. All this with the aim not only to contribute as a documentary base to other works focused on the development of specific methodologies that help to reverse this situation, but also with the vocation of investigating the causes that have led to this reality.

Keywords: written expression; secondary education; degree; level; Navarra

1. INTRODUCCIÓN

De las cuatro competencias comunicativas que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en secundaria engloba (las que forman ciudadanos hábiles tanto en la producción, como en la comprensión de textos orales y escritos), la expresión escrita es una de las que más retos docentes plantea. A la necesidad de implementar nuevas metodologías que hagan más atractiva la práctica de la escritura, sobre todo ante la cada vez mayor percepción de esta competencia como algo farragoso y desfasado, hay que añadir la rivalidad abrumadora que los docentes debemos arrostrar con el advenimiento casi anual de dispositivos tecnológicos que, lejos de ayudar, ofrecen nuevas plataformas de comunicación e interacción social con la imagen como materia prima frente a la palabra.

Si bien se da por sentado que un alumno titulado en Educación Secundaria Obligatoria tiene que haber logrado un nivel mínimo, en palabras del profesor Daniel Cassany, por lo que respecta a las “operaciones simples y mecánicas que afectan a la producción física del texto”, véase escribir con una caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabras, utilizar los signos de puntuación de manera adecuada o aplicar con corrección las reglas gramaticales (Cassany, 1989, p. 17), la práctica docente revela que la realidad en el aula a lo largo del segundo ciclo de secundaria es muy diferente en un porcentaje significativo del alumnado. A esto se añade el hecho de que cada vez se ponen más facilidades para la promoción de curso -hecho este a cuya instauración parecen haber contribuido las últimas leyes educativas- (Blanco, 2002, pp. 27-28). Promociones con asignaturas suspensas, recuperaciones trimestrales, que se añaden a recuperaciones finales, que se suman a recuperaciones extraordinarias, cuando no se implementan trabajos para subir nota, son muchas las oportunidades que se ofrecen a un alumnado que, aunque no en todos los casos, se torna acomodaticio y calculador, lejos de esforzarse y dar el máximo de sí mismo cada día en clase para mejorar dentro de sus posibilidades, objetivo este último que debería de ser eje fundamental de la práctica educativa en nuestro país (Rodríguez *et al.*, 2012).

En términos generales, los resultados que registran las pruebas que evalúan la competencia lingüística, desde las evaluaciones diagnósticas que se llevan a cabo a nivel de comunidad autónoma hasta las pruebas PISA realizadas cada tres años, no arrojan los resultados que serían esperables para España, con datos globales correspondientes a Secundaria que muestran un nivel medio-bajo en competencia lingüística (Gómez & Arcos, 2007; Fabregat *et al.*, 2009). Con el agravante de que, dejando de lado las diferencias entre comunidades, España registró una notable bajada en términos de calidad educativa entre 2015 y 2018 (de 493 puntos a 483 puntos en 2018 en ciencias y de 486 a 481 puntos en 2018 en matemáticas). En competencia lingüística, la bajada en lectura resulta la más pronunciada pasando de los 496 puntos registrados en 2015 a los 477 puntos de 2018 -datos sensiblemente por debajo de los 487 puntos de media OCDE y los 489 de la Unión Europea (PISA, 2015; PISA, 2018; Lorenzo, 2016)-.

Esta relación entre las competencias de comprensión lectora y expresión escrita está más que justificada y suscita un claro consenso entre el profesorado (Llamazares *et al.*, 2015; Iturriza & Aznárez, 2022). Difícilmente se puede avanzar en el segundo campo si se descuida la implantación de planes de lectura que ayuden a crear de verdad un hábito lector inexistente entre un porcentaje amplio del alumnado español. Un hábito que, lejos de pretender dar a luz a los escritores de éxito del mañana, ayuden a inculcar un valor al servicio no solo del proceso formador del individuo, sino también como activo generador de placer ante el descubrimiento de nuevas realidades (Ruiz de Francisco *et al.*, 1998, p. 4). Y si esto sucede con la lectura, una destreza principalmente pasiva, “en la que el sujeto ¿se limita? [sic] a recrear en su imaginación lo que otro ha escrito” (Ibid.: 5), la perspectiva de mejora en la creación de hábitos escritores entre los alumnos es más bien reducida, sobre todo si se da por sentado que la conexión entre ambas aptitudes llega al punto de, como señalan Frank Smith y el propio Cassany, para escribir de manera competente, el alumno ha de acostumbrarse a leer como escritor (Smith, 1983, pp. 558-567; Smith, 1993, p. 126; Cassany, 1989, pp. 63-70). Solo así será capaz de expresarse a través de procesos mentales más complejos en los que reflexión, memoria y creatividad se fundan en textos escritos que aglutinen rasgos como una buena selección de información inicial, una correcta planificación estructural y una eficaz exposición de ideas a través de un uso del lenguaje que revele coherencia, bien cohesionado y adecuado a un registro y a un lector prototipo determinado (Aznárez, 2006).

Este trabajo de investigación tiene el objetivo de llamar la atención sobre la alarmante precariedad lectora y sobre todo escritora que evidencian las redacciones de alumnos de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria a través de un estudio de caso. Para ello se analizará el nivel de competencia de un grupo de veintiséis alumnos de 4º curso de la ESO de un centro localizado en la Ribera de Navarra para el curso académico 2020-2021, con la vuelta presencial a las aulas tras la pandemia como telón de fondo. El ejercicio que será objeto de análisis, y sobre el que se ahondará más adelante, será analizado desde tres niveles (el fonético-fonológico y ortográfico, el morfosintáctico y el léxico-semántico), y evaluado teniendo en cuenta el marco de objetivos y competencias que establecen los criterios de promoción y titulación para este curso académico. Todo ello con el objetivo no solo de poner el foco sobre la realidad del aula en secundaria a día de hoy, sino también con la intención de trasladar el debate a la comunidad académica sobre cuestiones como la influencia de los meses de parón de docencia presencial en el aula motivados por el COVID-19 o el abordaje del espinoso tema de la promoción de curso por parte del alumnado con niveles que están lejos de cumplir los mínimos competenciales establecidos para cada etapa académica.

2. PRESENTACIÓN DEL CASO

Como se viene apuntando, el corpus de redacciones que fundamentan este trabajo lo constituyen veintiséis textos de alumnos del último curso de la ESO de un instituto navarro ubicado en una población ribera de menos de diez mil habitantes, con una

actividad económica basada principalmente en la agricultura, la ganadería y la industria agroalimentaria.

Por lo que respecta al punto de partida y al horizonte de expectativas con el que se comenzaba el curso, se trataba de un centro con un nivel general medio-bajo en cuanto a las competencias arriba mencionadas según las últimas pruebas diagnósticas realizadas a nivel autonómico. El mismo nivel medio-bajo que la mayoría de alumnos pertenecientes a este grupo objeto de análisis registraron en la competencia de comprensión lectora en las últimas diagnósticas del curso 2018-2019, cuando cursaban 2º de la ESO.

En el plano curricular, los alumnos cursaban un itinerario adaptado técnico aplicado: una opción formativa con Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Ciencias Aplicadas, Matemáticas Aplicadas, Lengua Extranjera Inglés, entre otras, como asignaturas obligatorias. Este itinerario académico les permitía, a su vez, acceder bien a grados medios de formación profesional, bien a la modalidad de bachillerato de Artes Plásticas.

2.1. Participantes

El grupo de trabajo era muy heterogéneo, con dieciséis alumnos provenientes de 3º ordinario (seis de ellos repetidores de 3º de la ESO y un alumno repetidor de 2º y 3º de ESO). Los diez alumnos restantes provenían de PEMAR (Plan Educativo para la Mejora del Aprendizaje), con ocho alumnos repetidores, a su vez, de 2º curso de ESO, una alumna repetidora de 1º y 2º de ESO -una alumna magrebí a punto de cumplir los diecisiete años con carencias notables en términos de competencia comunicativa oral y escrita en español- y, para concluir, un alumno TDAH (con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad diagnosticado).

En cuanto a los objetivos e intereses académicos para el curso académico del grupo de trabajo, al propósito compartido de la titulación, se sumaban dos alumnos con interés por entrar en el bachillerato de Artes y veinticuatro estudiantes con la intención de acceder a módulos de grado medio: siete con preferencia por el ámbito sociosanitario, nueve por el de gestión administrativa y ocho por el de mecánica y automoción.

3. CONTENIDO Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad propuesta para evaluar el nivel de competencia en expresión escrita fue una redacción personal a partir del visionado de una película: *El club de los emperadores* (2002). Con guion de Neil Tolkin y dirección de Michael Hoffman, se trata de una película cuya trama se emplaza en un centro educativo elitista norteamericano y que narra con agudeza los conflictos de aula más recurrentes entre familia, profesor y alumno adolescente. La película, además, se constituye como una buena plataforma para la reflexión crítica sobre cuestiones como la relación entre clase

social y privilegios, el valor del esfuerzo frente al valor de las influencias o la relevancia de la educación como activo generador de oportunidades en la actualidad.

La actividad quedó temporalizada para tres sesiones de aula (dos horas y cuarenta y cinco minutos) a finales de curso. Más concretamente, para los días 10, 12 y 13 de mayo de 2021. Estas sesiones incluían el visionado de la película (1 hora y 50 minutos) y la escritura de los ensayos en clase (55 minutos). Su proyección en esta etapa final del curso permitía valorar el grado de mejora en expresión escrita después de un año en el que se habían incorporado a la práctica lectiva ejercicios específicos como los dictados y teniendo en cuenta el alto margen de mejora ya mencionado que tenían los alumnos a comienzo de curso.

Para la realización del ejercicio, se facilitó a los alumnos una guía de trabajo que reproducimos a continuación con el objetivo de trabajar transversalmente otras competencias curriculares recogidas para 4º de la ESO.

1- Explica brevemente el argumento (entre 25 y 30 líneas) de la película aludiendo a su narrador y a las partes que estructuran el relato. ¿Ante qué tipo de texto nos encontramos? Una vez hecho esto, señala qué escena o escenas te han parecido más interesantes y cuál/es menos interesantes.

2- Señala cuáles son los personajes más relevantes de la película según tu criterio y describe brevemente sus características más significativas, tanto a nivel físico, como a nivel psicológico. Especifica también si, de acuerdo con tu criterio, podemos hablar de personajes planos o redondos en la película. ¿Cuáles te parecen planos? ¿Cuáles redondos?

3- En cuanto al espacio/s donde se desarrolla la acción, ¿cuál es? Descríbelo/s

4- De acuerdo con tu punto de vista, indica cuáles son los temas más relevantes que aborda la película.

5- Analiza el tiempo (interno y externo) de la película.

6- La película invita a pensar sobre la importancia del dinero y las influencias para alcanzar el poder en la vida. ¿Crees que es imposible triunfar en la vida si careces de ambas cosas? ¿Hasta qué punto crees que ayudan? Aparte del dinero o las influencias, ¿se te ocurren otras cosas que actúen de ascensores sociales en la realidad actual? ¿Es la educación un ascensor social? ¿Sí? ¿No? ¿Más antes que ahora? Razona tu respuesta.

Como se puede observar, además del desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión oral y expresión escrita, la guía contemplaba trabajar la interacción de contenidos interdisciplinares (códigos audiovisual y escrito), la capacidad de síntesis, abarcar los contenidos curriculares de los textos descriptivo y narrativo y sus componentes -con especial atención al narrador, el tiempo, el espacio y los personajes- y, por supuesto, la reflexión crítica sobre las cuestiones referidas.

4. MARCO LEGISLATIVO, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EM 4º DE LA ESO

Desde el punto de vista legislativo, son cuatro los textos que regulan los objetivos y las competencias curriculares en expresión escrita que estos alumnos habían de cumplir para superar el curso. Por lo tanto, estos constituyen el marco de referencia a la hora de establecer tanto la actividad como sus criterios de evaluación.

A la LOMCE 2013 como ley fundamental (recordemos que la LOMLOE, aprobada en diciembre de 2020 no contemplaba modificaciones curriculares para el curso académico 2020-2021), se le añaden sendas modificaciones parciales: la del Real Decreto 562/2017, y las de los Decretos Forales 24/2015 y 4/2017 respectivamente.

De esta manera, las facultades que se consideran necesarias para la titulación en Educación Secundaria Obligatoria por lo que respecta a esta área competencial y que se tuvieron en cuenta a la hora de corregir los textos analizados son las reproducimos a continuación:

- *Comprensión y expresión con corrección [...] por escrito en la lengua castellana [...] de textos y mensajes complejos*
- *Adecuación del texto escrito a diferentes registros comunicativos (formal, informal, académico, etc)*
- *Producción [...] de textos claros y detallados propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes [...]*
- *Aprecio de la buena presentación de los textos escritos [...], con respeto a las normas ortográficas y tipográficas.*
- *Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos, con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis*
- *Uso de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo, y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las situaciones de comunicación.*
- *Uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto).*
- *Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y coherente, evitando incongruencias o anacolutos.*
- *Distinción entre la forma (categoría gramatical) y la función de las palabras, así como conocimiento y uso de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría gramatical.*

- *Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma en los escritos.*
- *Uso de un vocabulario rico y variado, evitando redundancias*

Por último, la correcta utilización de las reglas de ortografía y gramática recibió especial atención y, para su valoración, se fijó el siguiente sistema de penalizaciones acordado por el departamento:

- Descuento de 0,15 puntos por errores en el uso de la tilde (agudas, llanas, esdrújulas, diacríticas, hiatos, etc)
- Descuento de 0,25 puntos por errores ortográficos y gramaticales graves (grafías, signos de puntuación, mayúsculas / minúsculas, uso de pronombres, coordinación de género y número, etc)
- La acumulación de penalizaciones suponía un máximo de 2 puntos de descuento sobre la nota final del ejercicio.

5. ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS

5.1. Adecuación del texto al registro comunicativo

A la hora de someter a valoración la competencia de adecuación textual a un registro, en este caso, formal –el esperable al tratarse de un ensayo realizado en el ámbito académico y con peso sustancial por lo que a la evaluación trimestral se refiere–, los trabajos revelaron una tendencia casi generalizada a la utilización de un registro tendente a la informalidad. En este sentido sobresalen dos rasgos que dan buena cuenta de ello: por un lado, la propensión a escribir utilizando voces apocopadas. Por otro lado, el uso de modismos o frases hechas que infunden sobre los textos una excesiva familiaridad:

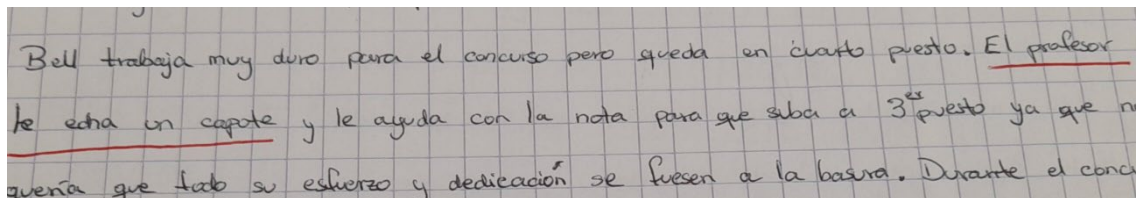
- Recurrencia a modismos y frases hechas
 - *Hace más el que quiere que el que puede [...]*
 - *[...] por las malas no se va a ningún sitio [...]*
 - *El profesor le echa un capote y le ayuda con la nota para que suba al tercer puesto [...].*
- Tendencia a la utilización de términos apocopados desconectados del registro académico
 - *profe** < profesor; *habita** < habitación

La incidencia de esta falta de adecuación al registro comunicativo impuesto fue alta. Se observó en 22 de los 26 trabajos (85 % de la clase). El uso de la apócope se dio,

a su vez, en la mitad de los ensayos corregidos, mientras que la utilización de frases hechas de ámbito coloquial se deslizaba en el 80 % de estos (21 textos).

Figura 1

Ejemplo de frases hechas de tipo coloquial



5.2. Nivel fónico-fonológico y ortográfico

En este plano de la lengua, las redacciones evaluadas presentaban muchos errores y en muy diversos aspectos. A continuación, se refieren los más significativos en relación con cuestiones como las reglas ortográficas más básicas, la escritura funcional de las grafías o la aplicación correcta de las normas de acentuación en español:

5.1.1. Ortografía

- Verbo HABER como auxiliar escrito sin h- en la conjugación de tiempos verbales compuestos
 - ✦ *an triunfado**
- Grupo -mb- / -mp-
 - ✦ *desenvocar**
- g / j, b / v, y / ll
 - ✦ *le coje* cariño, al fin y al cavo*, llendose**
- Vibrante múltiple detrás de n-, s- y l-
 - ✦ *Sr. William, un profesor honrrado**

Llama la atención la aparición de faltas de ortografía de esta gravedad, con reglas ortográficas cuyo completo dominio se presupone para niveles competenciales de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en 11 de los ensayos analizados, lo que supone un 42 % de los trabajos. Entre estos 11 trabajos se encuentran los 10 textos de los alumnos provenientes de PEMAR y un caso muy llamativo de una estudiante que promociona desde 3º ordinario, sin haber repetido ningún curso y con aspiraciones de enrolarse en el Bachillerato de Artes en el curso académico entrante.

Figura 2

Ejemplo de falta de ortografía

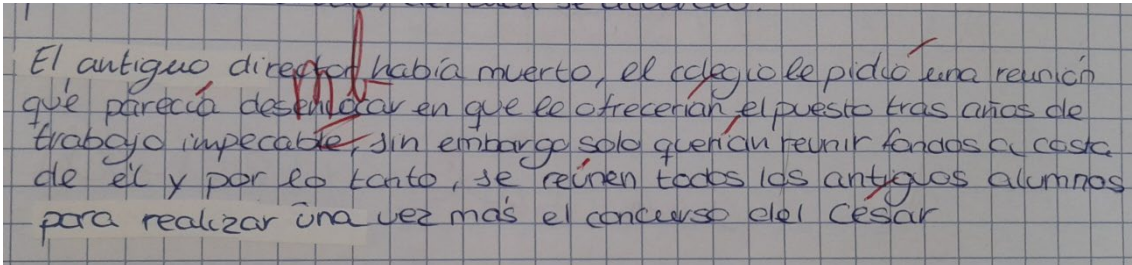
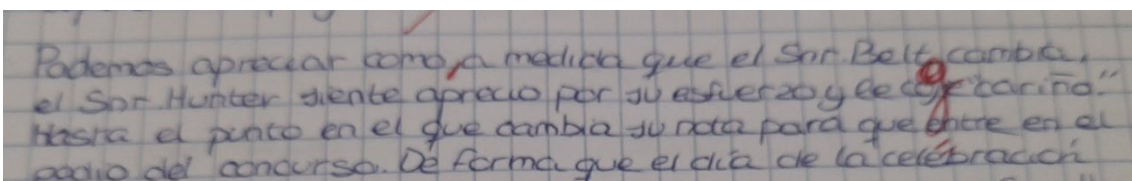


Figura 3

Ejemplo de falta de ortografía

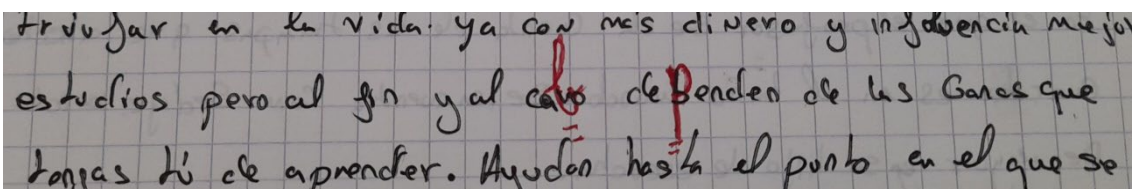


5.1.2. Grafías

- Confusión en el dibujo de las letras p / b (dos alumnos sin dislexia, 2º PEMAR, de origen marroquí)
 - ✱ *debenden** (dependen), *hompre** (hombre)

Figura 4

Confusión en las grafías



- Confusión y sustitución de «s» por «c» (ceceo) y «c» por «s» (seseo) en tres alumnos, provenientes de 3º ESO ordinario y no repetidores, de origen latinoamericano

- ✦ *desilucionado*, Educación*, sociales*, careces**

5.1.3. Acentuación

- Elisión y confusión general en el uso de normas de acentuación (agudas, llanas y esdrújulas)

- ✦ *Ademas*, asi*, Julio Cesar*, interes*, proxima*, pelicula*, miercoles**

- ✦ *Déspues*, Támbien*, són** (3º persona plural del verbo ser), *vió*, llamarón**

- Hiatos (*reune*, queria**)

- Adverbios interrogativos indirectos introductores de Oración Subordinada Sustantiva con función de Complemento Directo

- ✦ *En el transcurso de la historia vemos como* el Snr. Belt cambia de comportamiento*

- Tildes diacríticas

- ✦ *Si** (adverbio afirmativo), *mas** (adverbio cantidad), *el** (pronombre personal)

Este desconocimiento de las reglas de acentuación se aprecia en todos los trabajos, y en todos ellos es objeto de penalización, siendo especialmente recurrente el caso de las tildes diacríticas (19 de 26 textos -73% de incidencia-) y el de los advérbios interrogativos indirectos introductores de oraciones subordinadas.

Figura 5

Ejemplo de errores en la acentuación

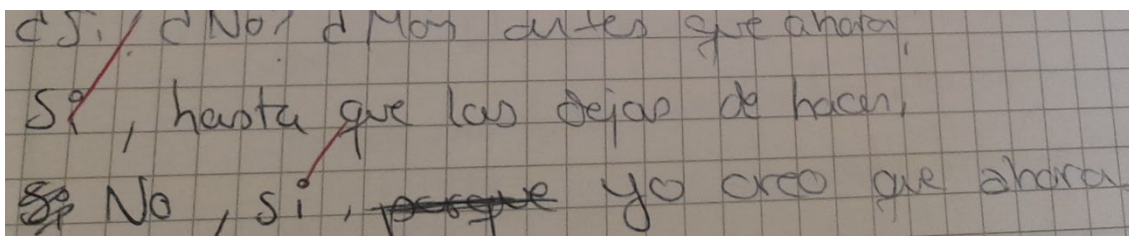
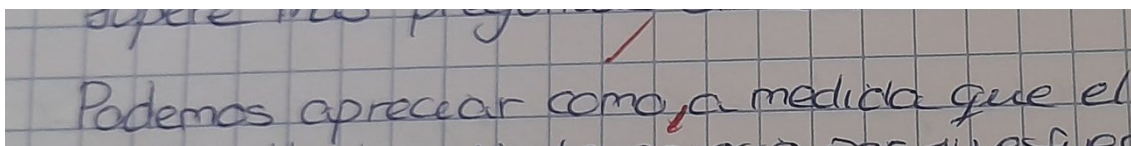


Figura 6

Ejemplo de errores en la acentuación



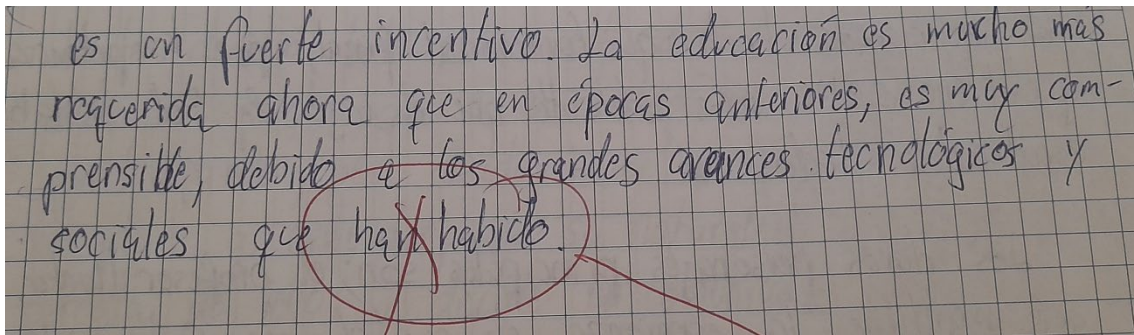
5.3. Nivel morfo-sintáctico

Por lo que al nivel morfo-sintáctico se refiere, destacan los siguientes errores, los cuales atestiguan también un dominio de la competencia en expresión escrita muy mejorable:

- No uso de las contracciones a + el (al) o de + el (del)
- Errores en el uso de conjunciones coordinantes y subordinantes
 - Concesivas (*apesar de**)
 - Causales (*debido aque**)
- Errores en el uso de los pronombres y adverbios relativos QUE / QUIEN / CUAL / CUALES / DONDE / COMO / CUANDO introductores de Oración Subordinada Adjetiva con función de Complemento del Nombre
 - *En el hotel Resort en Gold Coast dónde* se celebra la revancha del concurso.*
 - *Aparece el hijo de Martin, quién* asustado y sorprendido miró a su padre.*
- Queísmos y dequeísmos
 - *El día del concurso, el profesor se da cuenta que* Bell está haciendo trampas...*
- Uso de coma entre sujeto y predicado
 - *El alumno que había llegado nuevo,* empezó a hacer travesuras en clase.*
- Pluralización de HABER invariable
 - *Debido a los grandes avances tecnológicos y sociales que han habido*.*

Figura 7

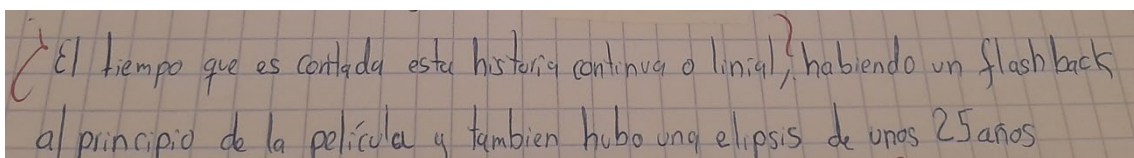
Ejemplo de pluralización de HABER



- Estructuras coordinantes erróneas en número singular o plural
 - *Por aquellos* entonces, ...*
- Leísmos
 - *El profesor se da cuenta [de que un alumno está copiando] y se lo dice al director pero este le dice que le* ignore [el hecho de que el alumno haya copiado]*
- Uso erróneo y antinatural de la voz pasiva
 - *El tiempo que es contada esta historia es continua o lineal**
 - *La educación es más requerida que en las épocas anteriores**. En vez de utilizar formas más naturales como la oración: “Se requiere más educación que en las épocas anteriores” (con el uso del SE impersonal o el SE pasivo reflejo, contenidos, a su vez, trabajados y evaluados en clase a lo largo del curso).

Figura 8

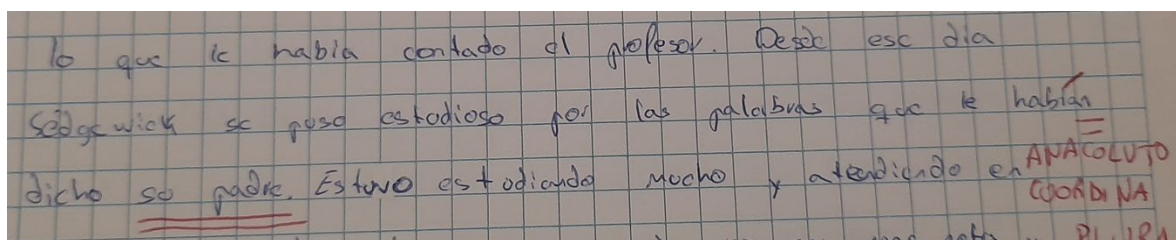
Ejemplo de uso erróneo de la voz pasiva



- Uso incorrecto del modo imperativo para la 2º persona del plural seguido de pronombre personal átono
 - *Vosotros limitaos* a no interferir*
- Pronominalización errónea de verbos no pronominales
 - *[Las clases] Se trataban* sobre la historia de Roma.*
- Redacción pobre y repetitiva con predominio abusivo de la coordinación sobre la subordinación
 - *Y este copió, el señor Hundert lo pilló, y no ganó Bell el concurso, luego fue a verlo a su habitación y este se lo confesó y se reía y el profesor quedó muy decepcionado*. En vez de introducir sendas Oraciones Subordinadas Adverbiales con valor de consecuencia, tiempo y consecuencia de nuevo respectivamente (contenidos gramaticales vistos y evaluados también en clase). Estas, además de no resultar redundantes, ayudan a expresar mejor el sentido de las oraciones (“Y este copió. El señor Hundert lo pilló, de manera que no ganó Bell el concurso. Luego fue a verlo a su habitación y este se lo confesó mientras se reía, así que el profesor quedó muy decepcionado”).*
- Errores con la formulación del estilo indirecto
 - *Bell le dijo (QUE) él no ha copiado* (HABÍA COPIADO) otra vez...*
- Anacolutos
 - *Él no se esperaban que lo eligiesen a él y decidió dejar el colegio y de ser profesor**
 - *No, si puedes triunfar en la vida si careces de ambas cosas, ya que con trabajo y esfuerzo puede* lograr todo lo que te propongas.*
 - *Desde ese día Sedgewick se puso estudioso por las palabras que le habían dicho su padre**

Figura 9

Ejemplo de anacoluto



Solo el 35 % de los textos (9 trabajos) no recibieron penalización por faltas de tipo morfo-sintáctico. Un número de textos muy bajo que, por otra parte, revela muchas carencias en un plano de la lengua axial.

5.4. Nivel léxico-semántico

Por último, graves errores gramaticales en apartados que engloban desde los procesos implicados en la formación de palabras, como la sufijación o la prefijación, a la aparición de muchos casos de redundancia semántica caracterizan la evaluación de este cuarto nivel de análisis textual. De este modo, entre las faltas más recurrentes, están las siguientes incorrecciones:

- Pleonasmos

- *Lo cual eso hace* que Martin se esfuerce en sus estudios...*
- *Es una película que trata* sobre la vida de un profesor que tiene que tratar* con alumnos rebeldes en un colegio de dinero*
- *Años más tarde cuando los alumnos de Hundert ya no estaban* en el colegio, el director que estaba* antes ya no estaba*, se tenía que poner otro [director]*
- *Tenía un auricular por el cual le estaban diciendo las preguntas* hasta que le preguntó* una pregunta* que no se sabía*

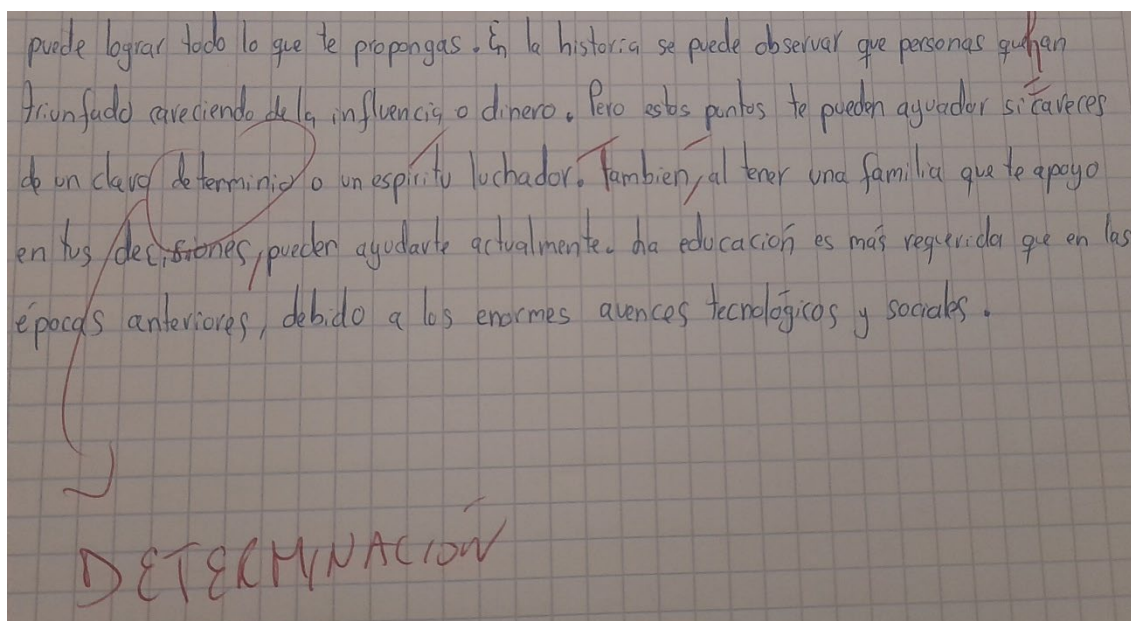
- Uso de vocablos agramaticales por desconocimiento de las reglas básicas de formación de palabras por prefijación y sufijación

- *determinio* / determinación; perseguimiento* / persecución; habitamiento* / habitación*

Por otro lado, este es el nivel lingüístico que menos recurrencia experimentó en términos de errores, pues solo 7 de los 26 textos estudiados, un 26% de los trabajos, registraron fallos en este campo.

Figura 10

Ejemplo de errores en el nivel léxico-semántico



6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

De la evaluación de los ensayos se sustrajeron los siguientes resultados: en primer lugar, el 100% de estos fueron penalizados por la acumulación de faltas ortográficas y gramaticales graves: 3 alumnos de 26, el 11% de la clase recibieron la penalización máxima de 2 puntos; 8 de 26, el 31%, entre 1,5 y 2 puntos de descuento; la mitad de la clase, 13 de 26, entre 0,5 y 1,5; por último, solo 2 alumnos, que representan el 8% únicamente, tuvieron una penalización entre 0 y 0,5 puntos.

En segundo lugar, otro aspecto preocupante que revelan estas evaluaciones es la desconexión absoluta entre el estudio y el análisis de la sintaxis española que se lleva a cabo en el aula (ocupando una parte muy considerable del currículo del segundo ciclo de secundaria, los cursos de 3º y 4º) y la práctica escritural posterior. Sorprendentemente, estos mismos alumnos que, por lo que respecta a la competencia sintáctica en el aula registran un buen nivel a la hora de analizar oraciones, demostrando que estructuran bien los elementos compositivos de estas -bien en oraciones simples, bien en compuestas- y que reconocen sin mayores problemas su grado de interdependencia a nivel de categoría gramatical y función sintáctica, luego son incapaces de trasvasar estos conocimientos a sus redacciones para mejorarlas. Los errores en la formulación de oraciones subordinadas relativas o sustantivas interrogativas indirectas de complemento directo, así como los casos de dequeísmo y de queísmo vistos en el apartado anterior, manifiestan que este alumnado es incapaz de abordar estas áreas competenciales como complementarias. Campo este que hace necesario más que nunca trabajar desde la didáctica de la lengua para acercar la sintaxis

a la práctica escritora en el aula, utilizarla como herramienta procedimental, más que como campo de reflexión teórica sobre la lengua. En línea con trabajos como los de Raga Reinoso, quien propone motivar el uso de la sintaxis en secundaria con estos fines a través del microrrelato (2014).

7. CONCLUSIONES

A la vista de lo que se acaba de mencionar, la primera conclusión que se puede extraer es que la muestra de trabajos académicos de expresión escrita evaluados revela un nivel muy deficiente en el dominio de las competencias, ya no solo requeridas para aprobar 4º de la ESO con la consiguiente obtención del título de secundaria, sino muchas de las que se presuponen adquiridas para esta etapa educativa. De hecho, algunos errores evidencian carencias competenciales acumuladas desde la educación primaria: por ejemplo, la escritura correcta de los grupos -mb- y -mp- intervocálicos, la utilización de -rr- intervocálicas en vez de -r- para el fonema vibrante múltiple detrás de l-, s- y n- o los graves errores manifestados a la hora de formar palabras por sufijación provocados por un profundo desconocimiento del léxico y la morfología del español. Errores que, por otro lado, la implantación de itinerarios académicos adaptados como PEMAR no parecen haber ayudado a subsanar como sería esperable.

Estos resultados nos trasladan, además, una realidad más preocupante. La de la promoción tanto de curso, como de etapa académica, sin el nivel competencial adquirido, con lo que ello conlleva de desajuste en cuanto a niveles académicos y de devaluación última del título de enseñanza media en nuestro país. Además, en referencia a lo primero, es conocida la sobrecarga de trabajo que, en muchas ocasiones, los profesores tienen que acarrear con alumnos que, cursando un determinado curso, acumulan planes de recuperación de una o varias asignaturas con desfases curriculares que pueden llegar a varios cursos y a tamizar, a su vez, varias etapas o ciclos educativos también (alumnos y alumnas de 1º o 2º de la ESO con PACS de 5º o 6º de primaria o alumnos y alumnas de 3º de la ESO con PACS de 2º de la ESO, son ejemplos habituales, por ejemplo).

En definitiva, se trata de unos resultados nada halagüeños que, una vez más, demuestran que hay que seguir trabajando en el campo de la competencia comunicativa en expresión escrita ante el gran margen de mejora que se observa en segundo ciclo de ESO. Y este esfuerzo no debe concitar el compromiso únicamente de personal docente y alumno, sino también de padres y administración, pues, de lo contrario, el título de secundaria seguirá devaluándose cada vez más, exportando al mercado laboral y a la educación superior a alumnos socialmente incapaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aznárez, M. (2006). *La fraseología metalingüística con verbos de lengua en español actual*. Peter Lang.

- Blanco, M. I. (2002). Evaluación, promoción y titulación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 10(3), 27-29.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de enseñanzas de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, BON de 2 de julio de 2015.
<https://www.auladidactica.com/wp-content/uploads/docs/legislacion-secundaria/eso/navarra.pdf>
- Decreto Foral 4/2017, de 20 de enero, por el que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, BON de 10 de febrero de 2017.
https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/orden_foral_4-2017_memoria_justificativa_.pdf
- Fabregat S. (2009). Competencia en comunicación lingüística y expresión escrita en ESO. Cinco textos de Daniel Cassany. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 1-9.
- Fabregat S., Moreno M., Gutiérrez F., y Berbel J.M. (2010). Hábitos del alumnado en la composición del texto escrito en Secundaria. *Actas del XI Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 35-52). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gómez A. y Arcos. D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11, 24-38.
- Iturritza I. y Aznárez M. (2022). La poesía en Secundaria: un estudio a través de un taller de escritura creativa colaborativa. En M.J. Maldonado y M. Gutiérrez (Eds.), *De la literatura infantil a la competencia literaria* (pp. 87-100). Dykinson.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013
- Llamazares, M.T., Alonso-Cortés, M.D. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita. Tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, 67-82.
- Lorenzo F. (2016). Competencia en comunicación lingüística. Claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de educación*, 4(15), 56-72.
- OCDE (2015). Informe PISA,
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OCDE (2018). Informe PISA,
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, BOE, núm. 132, de 3 de junio de 2017.

<https://www.boe.es/boe/dias/2017/06/03/pdfs/BOE-A-2017-6250.pdf>

Ruiz de Francisco, I., Correa, J.L. y García, Á. (1998). La enseñanza de la lengua escrita en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 89-104.

Rodríguez, Á. J., Castro, J.J., Hernández J.M., y Rodríguez, E. (2012). Promoción, titulación y reclamaciones en la ESO: entre LOGSE, la LOCE y la LOE. *Acción pedagógica*, 21(1), 50-57.

Smith, F. (1993). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 67-83.

Smith, F. (1993). *Escritura creativa*. Edaf.