

Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo

Aurora Martínez Ezquerro¹

Recibido: 8 de abril de 2021 / Aceptado: 21 de agosto de 2021

Resumen. En el contexto universitario se considera implícitamente que los estudiantes han sido alfabetizados y disponen de las adecuadas estrategias lecto-escritoras. En el desarrollo de sus prácticas discursivas, deberían dominar las destrezas propias del ámbito, pero numerosos estudios confirman que dichas habilidades no se han alcanzado y los textos científico-académicos producidos acusan notables carencias estructurales y comunicativas (Tusón 1991; Carlino 2013; Camps y Castelló 2013). A la luz de esta premisa, la presente investigación empírica basada en un estudio de caso realizado con estudiantes del Grado en Educación Primaria (Universidad de La Rioja) analiza —mediante una exploración de carácter cualitativo y descriptivo— los usos estilísticos del lenguaje en tareas asignadas en la asignatura “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura”. El corpus recogido a partir de las muestras discursivas científico-académicas ofrece profusión de vicios estilísticos que denotan falta de adecuación a la situación comunicativa, ausencia de planificación y deficiente conocimiento de la normativa lingüística, entre otras particularidades. El extenso análisis realizado ha permitido valorar qué modelos o experiencias lingüístico-discursivas poseen los estudiantes, cuáles son las características de su producción en contextos formales, qué causas explican la ausencia de dominio de las destrezas lingüísticas y cuáles serían las soluciones para mejorar en las tareas del ámbito científico-académico.

Palabras clave: Vicios de estilo; discurso científico-académico; alfabetización; estudio de caso.

[en] Uses of language in scientific-academic homework: the case of style mistakes

Abstract. At university, it is implicitly considered that students have been trained in the appropriate reading and writing strategies. When they write, they should know the skills, but numerous investigations indicate that the abilities have not been learned and academic texts lack structure and communication (Tusón, 1991; Carlino 2013; Camps y Castelló 2013). According to this affirmation, this empirical research carried out as a case study made with students of the Degree in Primary Education (University of La Rioja) analyzes with a qualitative and descriptive study- the style uses that are used in the homework of the subject “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura”. The body of work collected from academic works shows that many mistakes are used, this means that there is no adaptation to the communicative situation, planning is not carried out, and there is little knowledge of linguistic regulations, among other particularities. The extensive analysis made shows the models or writing experiences of the students, what are the characteristics of their works written in formal contexts, what causes explain why the use of linguistic abilities is unknown and what would be the solutions to improve in the academic field work.

Keywords: Style mistakes; scientific-academic writing; literacy; case study.

Cómo citar: Martínez Ezquerro, Aurora. Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 59-70, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78297>

Índice. 1. Introducción. A vueltas con el uso del lenguaje en contextos académicos. 2. Marco teórico. 3. Desarrollo de la investigación: el estudio de caso. 3.1. Hipótesis de trabajo y objetivos. 3.2. Contextualización. 3.3. Resultados y análisis de datos. 3.3.1. *Conocimiento global de los vicios de estilo.* 3.3.2. *Conocimiento específico de los vicios de estilo.* 4. Discusión y conclusiones. Bibliografía.

1. Introducción. A vueltas con el uso del lenguaje en contextos académicos

En el contexto universitario se considera tácitamente que los estudiantes han sido alfabetizados y, por tanto, disponen de las adecuadas estrategias básicas de lectura y escritura. A partir de esta idea, se entiende que están capacitados para abordar con éxito las diversas tareas propias de las prácticas discursivas de disciplinas especializadas, esto es, producen textos escritos de forma correcta en composición y usos lingüísticos. Pero numerosos estudios confirman que las destrezas necesarias no se desarrollan en el nivel exigido (Tusón 1991; Carlino 2008, 2013; Camps y Castelló 2013; Ramírez Leyva 2015) y lamentablemente nos hallamos ante textos científico-académicos que muestran carencias de tipología varia (normativa, cohesión, coherencia, presentación, estilo...). Así, al deficiente dominio de la expresión

¹ Universidad de La Rioja. Correo electrónico: aurora.martinez@unirioja.es <https://orcid.org/0000-0001-8323-1768>

escrita suele ir unida la incorrección ortográfica y normativa (Grijelmo 1998: 15). El descuido en el uso lingüístico precisa el desarrollo de estrategias de comunicación y el fomento de actitudes metacognitivas que permitirán el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Martínez Ezquerro 2020).

En esta situación surgen los estudios de literacidad académica o alfabetización académica (Carlino 2003, 2017) cuyo fin es instruir a los estudiantes universitarios en métodos y prácticas de lecto-escritura que posibiliten la expresión adecuada del pensamiento, porque el desarrollo de las habilidades complejas no se logra, por lo general, de forma autónoma, sino que requiere un proceso de enseñanza que favorezca estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas (López Valero y Jerez Martínez 2010).

Centrados en el espacio educativo que vamos a analizar, se debe fomentar la competencia comunicativa (Canale 1983; Hymes 1995) como “herramienta imprescindible de [la] futura actividad docente” (Martínez Ezquerro 2012: 94). El dominio de las destrezas lingüísticas es un imperativo en todos los ámbitos, si bien cobra relevancia en el docente porque el profesor es un “referente comunicativo”. Los planes de la Universidad de La Rioja que competen a los estudios del Grado en Educación Primaria —contexto de nuestra investigación— recogen los fines para los que se debe preparar al maestro; entre ellos, se halla el de la adquisición de las competencias comunicativas, según se lee en el apartado “Presentación del Grado en Educación Primaria” (en https://www.unirioja.es/estudios/grados/educacion_primaria/index.shtml):

El título responde a un perfil generalista. Esto es debido a que la finalidad de la educación primaria consiste en proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; asimismo, se reconoce que la acción educativa más apropiada en esta etapa propiciará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes de los estudiantes.

Los estudiantes de este grado reciben una formación básica en la materia “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas”, que incluye las asignaturas obligatorias “Lengua castellana para maestros” (1.º, 6 ECTS), “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura” (2.º, 9 ECTS) y “Habilidades lingüísticas para la enseñanza” (3.º, 6 ECTS), y la optativa de la Mención en Pedagogía Terapéutica, “Lengua castellana para atención a la diversidad” (4.º, 4,5 ECTS). La investigación que vamos a mostrar se realizó durante el curso 2018/2019 con los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria en la asignatura anual “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura”. La importancia otorgada al dominio de las destrezas comunicativas se constata en su guía docente (<https://aps.unirioja.es/GuiasDocentes/servlet/agetguiahtml?2019-20,206G,753,2,2>), que considera como una competencia general instrumental la “Comunicación oral y escrita en la propia lengua (CGIT6)”; como competencia específica incluye “Ser capaces de escuchar, hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en lengua castellana (CEDD20)”; y como un resultado del aprendizaje, se indica que el estudiantado “Escuche, hable, lea y escriba correcta y adecuadamente en lengua castellana”.

Esta asignatura forma al futuro profesor en el saber aplicado de la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Primaria y presupone el afianzamiento de las habilidades lingüísticas de los maestros en formación, que no solo adquieren los contenidos científicos, sino que deben dominar las destrezas comunicativas en sus prácticas e intervenciones didácticas. En esta realidad se incardina esta investigación, que constata el deficiente nivel de los estudiantes en el conocimiento de dichas habilidades lingüísticas en la composición discursiva científico-académica.

2. Marco teórico

Para contextualizar los enfoques metodológicos de la presente investigación, partimos de la necesidad de formar a los alumnos universitarios en el desarrollo de las destrezas comunicativas en el marco epistémico de la alfabetización académica lecto-escritora. El conocimiento de nociones y técnicas para participar en la cultura discursiva formal toma sus métodos y recursos de la didáctica de la lengua, en cuanto que facilita estrategias de aprendizaje lingüístico que desarrollan las habilidades comunicativas de la composición textual. Las fases de escritura, junto con las propiedades textuales en las que toma relevancia el estilo —elemento fundamental en la composición de los discursos científico-académicos—, se asientan en la retórica (*elocutio*) y en la gramática normativa, como ciencias que aportan las técnicas precisas para la instrucción.

El análisis del discurso profesional es un campo de creciente interés en los estudios sobre el tema (Trosborg 2000). Escribir es una actividad que muestra la elaboración del conocimiento en el espacio universitario y conforma el *discurso académico*, concepto que se relaciona con el de *sistema de actividad* por su producción dinámica (Camps y Castelló 2013: 18). Para crear un texto no basta con estar alfabetizado —según se ha indicado—; la escritura tiene un potencial epistémico porque no es solo un medio de comunicación, sino un instrumento para desarrollar y transformar el propio saber (Carlino 2003: 411). Hay que escribir relacionando el conocimiento del tema con el de las variables situacionales que condicionan la redacción, esto es, el potencial lector y las exigencias retóricas acordes al propósito de escritura y a las convenciones normativas de la lengua. Las alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*) forman en el aprendizaje continuo de las técnicas lecto-escritoras contextualizadas, son herramientas epistémicas posibilitadoras de la adecuada expresión del conocimiento (Heller y Thorogood 1995; López y Rodrí-

guez 2002; Carlino 2005, 2013; Lea y Street 2006; Boeglin 2008) y parten de que los textos académicos poseen propiedades específicas que requieren, asimismo, el dominio de las destrezas lingüísticas escritas productivas (Lomas, comp. 2002; Cajero 2013; Regueiro y Sáez 2013; Montolío, dir. 2014; Lomas, coord. 2015) desde un enfoque comunicativo (Chomsky 1957; Hymes, 1971, 1984; Van Dijk 1980), esto es, mediante el aprendizaje lingüístico aplicado que ofrece la didáctica de la lengua (García Padrino y Medina 1984; Reyes 2008; Cassany 1989, 1993, 1999; Lomas, Osoro y Tusón 1993; Canale 1983; Lomas 1999; López y Encabo 2001, 2016; Cassany et al. 2002; Cassany 2006; Quiles Cabrera 2006; Pérez y Zayas 2007; Cassany y Morales 2009; Herrera, Abril y Perdomo, coords. 2010; Mendoza 2011; Martínez Ezquerro 2013; Quiles Cabrera y Caire 2013). Los mencionados estudios —de carácter prescriptivo y descriptivo— se complementan con las propuestas enmarcadas en la lingüística de corpus, que aplica una metodología de investigación textual en contextos auténticos y cuyo interés radica en el “uso y la variabilidad lingüística” (Parodi 2007: 16); esta aplicación computacional ofrece la descripción, análisis y enseñanza de discursos de todo tipo (Ciapuscio 2019; Parodi 2003, 2004, 2007; Parodi y Julio 2017) a partir de la cuantificación de datos. Desde una perspectiva más amplia, los enfoques de la lingüística del texto parten de la complejidad que presenta la propiedad de la textualidad; en cuanto a los textos de especialidad en que nos centramos, se definen como

realizaciones verbales y multimodales complejas, productos de actividades propias de un ámbito social e institucional, en el que actúan individuos y grupos que persiguen metas y objetivos vinculados con sus actividades profesionales. Son producto de registros comunicativos de distinto grado de especialidad, caracterizados por cualidades textuales multidimensionales, de orden funcional, situacional, temático y lingüístico. Para realizar sus tareas específicas, los distintos ámbitos de especialidad han elaborado a lo largo de la historia formas genéricas propias, que son un recurso esencial para alcanzar aquellas metas y objetivos. (Ciapuscio 2019: 15)

La lingüística aplicada estudia el proceso discursivo como una tarea compleja que debe abordarse de forma procesual y planificada (Alvar Ezquerro et al. 1999; Martínez de Souza 2000; Serrano 2002a, 2002b; David 2005; Álvarez Angulo 2010); en retórica clásica responde a las *partes artis* o las fases de composición textual (*memoria* y *actio* pertenecen a las destrezas orales). Los modelos que propone la nueva retórica o la didáctica de la expresión escrita implican la mejora del proceso, especialmente en el análisis de la situación de comunicación específica, en el uso de los borradores, en las revisiones y en la *elocutio* o formulación verbal del discurso que ya propugnaron los clásicos (Lausberg 1987; Albadalejo 1989; Mortara Garavelli 1991; Spang 2005). La formulación verbal se practica en el discurso científico-académico con la lengua común en su variedad culta y registro formal, y no tienen cabida los vicios del estilo, tan cercanos al habla oral (Briz 1996) y que atentan contra la gramática normativa (Cascón 2004; Casado 2005; RAE 2009, 2010, 2013, 2014, 2018; Gómez Torrego 2011).

Diversos estudios que analizan las manifestaciones de lo coloquial en los textos académicos —ya citados varios de ellos— muestran malestar ante la deficiente competencia mostrada en la composición escrita; en este sentido, España Palop (2011: 49) juzga que “los textos de los alumnos fallan como textos en sí”. Los docentes, en su papel de correctores, se lamentan de las graves faltas de ortografía, puntuación errática, redacción con anacolutos, uso de palabras cliché, profusión de adjetivos semánticamente descoloridos o gerundios incorrectos, entre otros. En palabras del profesor Gómez Torrego (1992: 7): “la despreocupación por el buen uso de la lengua es un hecho constante en la sociedad española actual”. El proceso de escritura adecuada conlleva dificultades debidas a la complejidad del código escrito, al carácter diferido de la comunicación y al escaso conocimiento de la “lengua media culta, común a todos los hispanohablantes, que sirve de instrumento expresivo al idioma escrito (del cual el literario es solo un aspecto) y a la comunicación oral” (Lázaro Carreter 1997: 89).

En cuanto a la clasificación de los rasgos analizados en el presente trabajo, se parte del enfoque descriptivo que estudia la gramática normativa (Lázaro Carreter 1997; Salvador 2007; Gómez Torrego 2011; RAE 2018) como usos propios de la lengua culta y el registro formal. La categorización que establece esta disciplina permite organizar y computar los “vicios frecuentes en las redacciones. Decimos vicios, no incorrecciones gramaticales, ya tratadas en los demás capítulos de esta obra. No obstante, la frontera entre vicio e incorrección no siempre es nítida” (Gómez Torrego 2011: 369); dicho concepto es matizado en las líneas proemiales del citado trabajo: “no se recogen incorrecciones propiamente dichas, sino ciertos vicios que suelen afear el estilo” (Gómez Torrego 2011: 10) y que responden, entre otros rasgos, al uso de rimas internas, pobreza léxica, adjetivación inexpressiva, ambigüedad léxica o sintáctica, acumulación de gerundios, redundancias, léxico pedante, uso de la pasiva o imágenes tópicas. En relación con las convenciones estilísticas de los textos académicos, Montolío, Figueras, Garnacha y Santiago (2000: 40) consideran que deben atender a la precisión, claridad y objetividad.

3. Desarrollo de la investigación: el estudio de caso

3.1. Hipótesis de trabajo y objetivos

La hipótesis de partida para abordar el presente estudio de caso de carácter descriptivo e interpretativo responde a la necesidad de la mejora de la competencia discursiva de los maestros en formación referida al estilo del lenguaje empleado en sus tareas científico-académicas. La experiencia desvela que en esta práctica diaria se aprecian

numerosas deficiencias que corresponden a vicios estilísticos en los que el uso de la lengua de nivel culto desvela empleos propios de contextos informales próximos al discurso oral. Este dominio es todavía más exigible en los docentes en formación, que se enfrentarán a situaciones de comunicación en las que serán ineludibles modelos competenciales.

El principal objetivo del trabajo se centra, por tanto, en el análisis lingüístico del discurso empleado en trabajos científico-académicos focalizado en el adecuado uso de los elementos lingüísticos del estilo. Para realizar el estudio del contenido, según se ha avanzado, se parte de la lingüística aplicada desde la perspectiva de la nueva retórica del discurso o didáctica de la lengua, enfoque que permite que los usos estilísticos registrados sean cotejados con la gramática normativa que regula el nivel culto propio de los textos escritos en contexto académico. Recuérdese que para la retórica la *puritas* o *latinitas* es la virtud de la corrección idiomática que se opone al *vitium* (Lausberg 1987: 21); asimismo, dicha disciplina considera el estilo como realización diversa de la formulación verbal y establece la clasificación del *sermo simplex*, como comunicación sobria y precisa —la propia del contexto académico que analizamos—, frente al *sermo floridus*, como discurso adornado (Spang 2005: 146).

3.2. Contextualización

Para abordar el análisis lingüístico, se ha realizado el trabajo empírico a partir de la recogida y vaciado de las muestras escritas o tareas científico-académicas redactadas por los 80 informantes que constituyen el grupo de alumnos de la asignatura de segundo curso, “Didáctica de la Lengua Castellana y su Literatura”, del Grado en Educación Primaria (año académico 2018/2019).

En cuanto a las características del grupo, 47 son mujeres (59 %) y 33 varones (41 %); 74 estudiantes ofrecen edades comprendidas entre diecinueve y veintiún años (92,5 %), cuatro se hallan entre 26 y 27 (5 %) y dos entre 40 y 44 años (2,5 %). Con respecto a la matriculación, hay 10 alumnos en segunda convocatoria. Los resultados fueron los siguientes: aprobó el 20 %, se obtuvieron 2 sobresalientes, 15 notables, y el resto correspondió a aprobados. Es un grupo muy heterogéneo que muestra tres perfiles: alumnos muy implicados (los mejores resultados, los de más edad y con constatado hábito lector), estudiantes medianamente comprometidos (los aprobados) y discentes poco interesados (no les gusta la titulación, tienen otras expectativas académicas que no han podido alcanzar por la baja nota obtenida en la prueba de acceso a la universidad). Estas variables caracterizan los siguientes aspectos, que responden a un compromiso docente (se hallan en relación con los tres perfiles indicados) y son imprescindibles para lograr un adecuado aprendizaje competencial académico: interés por la investigación, incremento del pensamiento crítico, hábito lector (Martos y Campos 2013), desarrollo de competencias discursivas, trabajo en equipo, capacidad de participación y motivación.

Ningún estudiante tiene experiencia docente en enseñanzas regladas de Educación Primaria. Menos de la mitad (44 %) muestra práctica docente no reglada desarrollada en clases particulares, academias y extraescolares; y el 5 % colabora como monitor en el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA; acompañamiento formativo para mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de Educación Primaria para alumnos de 5.º y 6.º en situación de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural). Con respecto a la experiencia profesional no docente, el 30 % señala haber desempeñado ocasionalmente algún tipo de ocupación perteneciente, en su mayoría, al sector servicios (monitor de tiempo libre, socorrista, entrenador, dependiente, camarero o cuidador de comedor).

El *instrumento* utilizado para la recogida de muestras ha sido una de las tareas proveniente de la práctica asignada a un tema de la asignatura, que estructuralmente es un *cuestionario individual con respuesta abierta*. De forma concreta, las muestras escritas proceden del trabajo correspondiente al discurso expositivo-argumentativo, por una parte, de cinco preguntas reflexivas sobre hábitos y competencias lectoras y, por otra, al desarrollo de una propuesta de intervención didáctica que toma como eje una novela de literatura infantil o juvenil (LIJ). El tema en el que se imbrica la práctica es el penúltimo de la asignatura “Animación a la lectura literaria”, que aborda la competencia literaria y desarrolla los conceptos y estrategias de la lectura, recreación, comprensión lingüístico-literaria y comentario de textos. La amplia muestra aporta un completo material para ser analizado desde la perspectiva de la lingüística discursiva científico-académica porque enfrenta al alumno a un texto escrito en el que combina las reflexiones académicas con el conocimiento científico de la materia a partir de las cuatro propuestas de praxis docente; las diversas modalidades textuales expositivo-argumentativas se ofrecen en su contexto docente habitual (no simulado) y con el preciso enfoque comunicativo. Las muestras proceden de las respuestas obtenidas en la siguiente tarea:

1. Responde a las siguientes preguntas con sinceridad, calma y de forma reflexiva, y argumenta adecuadamente:
 - ¿Cuáles fueron tus primeros contactos con la literatura?
 - ¿Tuviste algún profesor o conociste a alguien que te inculcara el interés por la lectura?
 - ¿Te gusta leer?
 Indica el título y autor de tres libros que consideras fundamentales en tu formación literaria (Primaria y/o Secundaria).
 - ¿Qué propondrías para que tus alumnos fueran buenos lectores?
2. Selecciona una obra de literatura de Primaria o Secundaria que te gustó especialmente y describe cuatro actividades que realizarías con tus alumnos a partir de su lectura (debes incluir las habilidades lingüísticas del currículum).

Para analizar cada tarea o cuestionario (80 muestras totales) se ha aplicado inicialmente el *método cuantitativo*, como análisis global (Martínez Carazo 2006: 182), puesto que nos permite clasificar y establecer frecuencias de uso de los datos obtenidos. Somos conscientes de que las pruebas estadísticas muestran tendencias y, como estudios exploratorios, ofrecen un primer acercamiento a la realidad objeto de estudio (Maxwell 1998). Con el fin de recoger y organizar la información del corpus, se ha procedido de la siguiente manera: se han establecido los fenómenos de la lengua denominados *vicios de estilo* en apartados dispuestos a partir del enfoque de la gramática normativa (Gómez Torrego 2011: 367-399; RAE 2018) y se han clasificado en ocho secciones, taxonomía que ha conformado finalmente la estructura que ordena todos los fenómenos hallados en cada muestra. Se ha realizado el recuento de estos registros del grupo de estudiantes con el fin de valorar de forma global la frecuencia de uso de las inadecuaciones estilísticas. Tras esta presentación general de los fenómenos que conforman el *corpus de vicios de estilo*, nos centramos con detalle —dada la naturaleza del estudio— en una *metodología cualitativa*, focalizada en el análisis y revisión directa contextualizada de las muestras, con la intención de describir sus características tanto en relación con la especificidad de los rasgos como de las particularidades de la competencia lingüístico-discursiva de los informantes. Para facilitar su clasificación, incluimos la numeración del estudiante —muestra— en cada caso.

El análisis que realizamos responde, según se ha indicado, a un estudio descriptivo de caso que nos pone en relación directa con la realidad de un grupo de estudiantes concreto, cuestión que no significa que sea inicialmente extrapolable a otros ámbitos. Pero, si tenemos en cuenta que “la cuestión de la generalización de los estudios [...] no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos” (Martínez Carazo 2006: 173), consideramos que los datos extraídos que conforman el corpus, así como las tareas diseñadas, nos permiten aplicar la investigación en otros grupos y contextos de similar naturaleza, que podrían ser contrastados y, por tanto, ofrecerían más información que completaría esta línea investigadora.

3.3. Resultados y análisis de datos

Para analizar todos los datos extraídos, se procede en dos fases. En la primera se muestran los registros de forma global y en la segunda en detalle, entendiendo que ambas son complementarias y que trazan un recorrido de lo general a lo particular que permite abordar, finalmente, la conceptualización y comprensión de los rasgos estudiados y, por tanto, la explicación del fenómeno en su contexto.

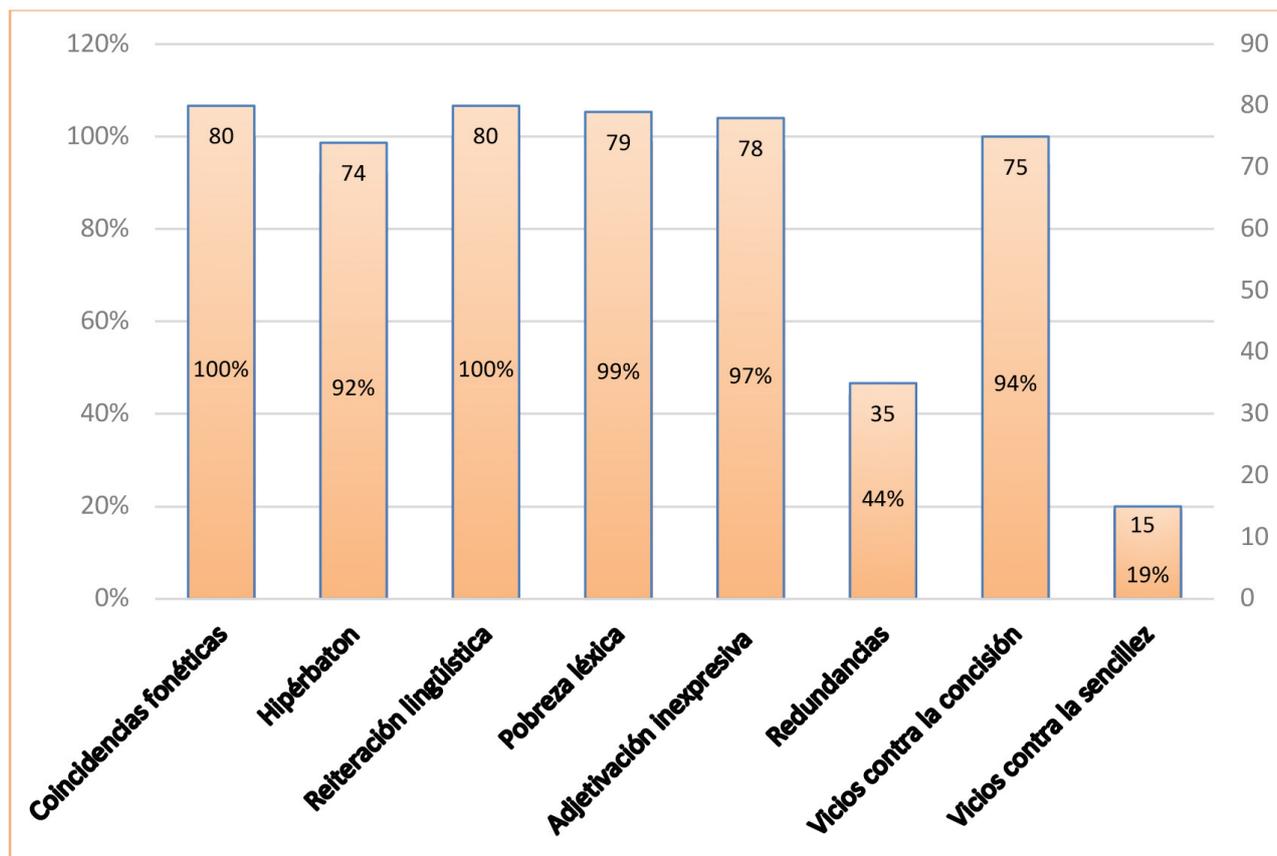
3.3.1. Conocimiento global de los vicios de estilo

Al analizar las muestras de los informantes, lo primero que observamos es la necesidad de mejora de las destrezas lingüísticas de la composición textual del discurso científico-académico. El universitario forma parte de la comunidad discursiva académica, y esto implica participar de un ámbito específico de conocimiento que tiene sus propias convenciones (Tejerina y Sánchez 2009: 92). Según se ha señalado, lo relevante de los datos cuantitativos es aportar en su conjunto las tendencias de uso, que muestran disposiciones y variables comunes. Dejamos constancia de que las incorrecciones normativas (ortografía, morfología, sintaxis y léxico) y la inadecuada presentación (disposición textual, tipografía, legibilidad y limpieza), si bien apreciadas algunas en las muestras recogidas, no forman parte del estudio.

Para la sistematización de los rasgos, partimos —según se ha indicado— del enfoque descriptivo de la gramática normativa en su consideración sobre los usos de la lengua culta y el registro formal. La clasificación de dicha disciplina ha permitido cotejar los rasgos del corpus y clasificarlos atendiendo a su categorización como vicios de estilo (Gómez Torrego 2011), esto es, usos que no responden *stricto sensu* a incorrecciones gramaticales, sino a empleos lingüísticos que restan claridad, precisión y sobriedad a la escritura. Aclarada esta salvedad, mostramos los registros —todos ellos computados manualmente— por frecuencia de uso. Los hallados en todas las muestras responden a *coincidencias fonéticas* (80) y *reiteración lingüística* (80); casi igualados se encuentran *pobreza léxica* (79) y *adjetivación inexpresiva* (78); 75 y 74 registros se recogen respectivamente como *vicios contra la concisión* e *hipérbaton*. Las *redundancias* (35) suman menos de la mitad, y menor uso ofrecen los *vicios contra la sencillez* (15). En la tabla 1 (Vicios de estilo) figuran los resultados según la taxonomía aplicada.

Los fenómenos más frecuentes son las repeticiones, bien fonéticas, bien gramaticales (*coincidencias fonéticas* y *reiteración lingüística*); asimismo, la ausencia de riqueza de vocabulario fomenta la *pobreza léxica* y la *adjetivación inexpresiva*, ambas caracterizadas por su escaso o nulo matiz semántico. Los rasgos que dificultan la comprensión del texto con circunloquios o palabras innecesarias que nada añaden al contenido son los abundantes registros de *vicios contra la concisión* junto al *hipérbaton* o cambio de orden lógico de los enunciados, propio de la modalidad oral coloquial de la lengua (Briz 2018: 18). Las *redundancias* se recogen en menos de la mitad de las tareas, y en menor uso se registran los *vicios contra la sencillez*. Estas muestras del corpus van perfilando las características de la práctica escritora de los informantes en la construcción del discurso académico. Los rasgos manifiestan que el correcto uso del lenguaje formal —cuidado y preciso— se transgrede por el empleo de las reiteraciones, la pobreza léxica, la adjetivación sin matiz y los vicios contra la concisión, que denotan ausencia de planificación, desconocimiento lingüístico y falta de adecuación a la lengua culta y al registro formal. Se constata, en suma, una contaminación o transferencia de la lengua oral en el discurso escrito.

Tabla 1. Vicios de estilo



3.3.2. Conocimiento específico de los vicios de estilo

La investigación, según se ha indicado, se centra en el estudio y revisión contextualizada de las muestras que permiten describir sus características tanto en relación con la especificidad de los rasgos como de las peculiaridades de la competencia discursiva de los informantes. La redacción académica exige una escritura formal adecuada a la normativa; en cambio, las tareas de los universitarios no respetan, por lo general, las reglas ni los requisitos de la situación de enunciación del discurso. Veamos cada uno de los fenómenos registrados como vicios de estilo.

El primero recoge las *coincidencias fonéticas*, que se hallan en todas las muestras estudiadas; este rasgo incluye *rimas internas* —que, si bien son un recurso importante en el verso, “deben ser eliminadas de la prosa normal porque en esta modalidad resultan desagradables al oído” (Gómez Torrego 2011: 369)— y *sonidos cacofónicos*, que son propios de las aliteraciones, paronomasias y otras recurrencias fónicas, utilizados en el lenguaje literario por sus efectos estilísticos, pero censurables en prosa que no pertenezca a esta tipología textual. Transcribimos a continuación algunas muestras cuyo contexto ofrece valor explicativo (entre paréntesis figura el número de cada una): *encantan tanto* (1); *iniciales [...] iniciarse* (5); *gustarme me gusta* (6); *ahí... así* (8); *acomodar una zona de la clase para una cómoda lectura* (14); *monosílabos [...] bisílabos [...] sílaba* (27); *pasaba el tiempo leyendo libros en sus ratos libres* (35); *es importante que esté en buen estado* (36); etc. Estos ejemplos muestran que la necesaria relación entre la redacción académica y la conciencia lingüística no se halla presente en el discurso, y que no hay proceso de elaboración, revisión y control.

Este fenómeno de las *coincidencias fonéticas* se halla en estrecha relación con la *reiteración lingüística*, recogida en todas las muestras de forma general y, por tanto, alarmante; ambos rasgos forman parte de las propiedades textuales y empobrecen considerablemente el estilo; asimismo, manifiestan la mencionada ausencia de planificación textual. Veamos algunos ejemplos de *reiteraciones*:

1. El primer contacto que tuve con la literatura fueron los *libros de lectura* que teníamos que *leer* en 5º de primaria. En la asignatura de Lengua, todos los viernes, en vez de *tener una hora* de la asignatura normal y corriente, *teníamos una hora de lectura* en la que podíamos *leer libros* de la biblioteca de clase. (1)
2. Lo primero preguntaría a cada alumno por sus *gustos*, y les daría *libros* acordes con las respuestas. Haría actividades grupales dependiendo de sus *gustos* y los *libros* que han leído así relacionarían la lectura con algo positivo. (6)

3. Me gusta *leer* para informarme de las cosas. Raro es el día que no *lea* el periódico, ya sea de forma impresa o digital. No obstante, *leer* no entra dentro de mis hobbies. (71)
4. Sinceramente, no es que no me *guste leer*, sino que en mi tiempo libre nunca me dan *ganas de leer un libro*, o no se me ocurre ponerme a *leer*, a pesar de que sí que tengo bastantes *libros* en casa, que me compro por si en algún momento me apetece. Me gustaría, cuando estoy aburrida, tener *ganas de leer* [...]. (74)

De forma general, cada muestra recogida presenta una media de nueve *reiteraciones lingüísticas*, excepto los discursos de nueve informantes que pertenecen a alumnos con hábito lector (comprobado en trabajos y actividades varias de la asignatura) y cuya media es de cuatro casos por trabajo o tarea. Las frecuencias responden a un discurso no planificado y próximo a la lengua oral.

El siguiente rasgo es el *hipérbaton* —recogido en 74 muestras— de uso muy extendido y que forma parte de la cohesión textual. Se utiliza, en algunas ocasiones, para evitar la monotonía discursiva, si bien en el presente estudio obedece a una cuestión psicológica del escritor —que antepone el elemento considerado más importante— y que responde a una dislocación sintáctica o desplazamiento focalizador (Gutiérrez Ordóñez 1997). Lo aconsejable es mantener un cierto equilibrio entre el orden lógico y la construcción hiperbática, procurando no oscurecer el contenido del texto con su abuso y haciendo que no resulte forzado ni chocante y, mucho menos, agramatical (Gómez Torrego 2011: 382). Los casos recogidos constatan el interés por destacar el elemento que se prioriza, si bien uno ofrece un registro que frisa en la agramaticalidad (“Podrán descubrir que no solo un libro es leerlo”, 11). La mayoría de los ejemplos presenta, una vez más, un discurso directo que transcribe la espontaneidad y muestra información desorganizada, según se aprecia a continuación:

1. En mi caso, desde muy pequeño me ha gustado leer libros. (4)
2. Primeramente prepararí una serie de libros adecuados a los gustos infantiles generales y además que tuviesen película para que los alumnos, si ya han visto la película se intrigasen por lo que contiene el libro. (21)

En el apartado *pobreza léxica* se recogen 79 muestras, cuyo uso denota un limitado conocimiento de voces o expresiones que conducen al empleo de términos de amplitud semántica o palabras comodín (*verba omnibus*), bien sustantivos (*cosa, cuestión...*), bien verbos polisémicos (*hacer, poner, dar...*). Hallamos algunos ejemplos con el sustantivo: *la cosa* cambia (31, 49); *qué cosa* no le ha gustado (50); y con los verbos: *hacer* una ficha (1), un resumen (6), una reflexión (31), unas actividades (1), una lectura (36), una encuesta (37), una lista (60), unas preguntas (80); *poner* los nombres (7), una ficha (1); y *dar* el tema (13), el papel (4). Este rasgo denota un uso impreciso del lenguaje y conforma un estilo con predominio de construcciones próximas a la modalidad oral y coloquial de la lengua que se aleja, por tanto, de la adecuación al texto escrito científico-académico.

Vinculados a esta *pobreza léxica* se registran los *desplazamientos semánticos* causados por el desconocimiento de la acepción, quizá por tratarse de un término escuchado al que no se le ha prestado apenas atención (recuérdese que la producción escrita es una actividad estrechamente ligada tanto a la reflexión metacognitiva como a la metalingüística, según Camps 1990). Constituye, por tanto, un fenómeno próximo a la incorrección, un dislate (Lázaro Carreter 1997: 92). Veamos algunos ejemplos: No me *incita* ningún libro (1, 10); Una lectura que me *marcase* (2, 3, 28); Fui una *fanática* de Laura Gallego (18); Tengo *indicios* de lectura (38); Es mejor no *implantar* nunca un libro (72).

El quinto fenómeno, *adjetivación inexpresiva* (78 muestras), está motivado asimismo por el escaso conocimiento léxico. Ofrece adjetivos semánticamente “semivacíos” por su empleo frecuente y amplio significado, esto es, no aportan nada nuevo o “dicen poco”, y no son aconsejables en el discurso científico-académico. Ante estos usos, Lázaro Carreter (1997: 218) alerta de que “cada situación requeriría un adjetivo adecuado, esto es, exigiría disponer de cierto arsenal de palabras y de talento para usarlas”. Son comodines de moda que denotan un escaso repertorio idiomático. Los empleados de forma general y en casi todas las muestras son los siguientes: *pequeño, interesante, especial, importante, bueno, malo, fundamental, grande, bonito, pesado, extenso, sencillo, enorme, esencial* y *considerable*. Como contraste, mostramos el escaso empleo de adjetivos semánticamente precisos, registrados en las nueve muestras de los mejores estudiantes: *culto, crítico* (14); *adecuado, entretenido, acorde, selectivo* (17); *didáctico* (26); *destacable* (35); *favorito, incomprensible* (43); *habitual* (46); *constructivo, monótono* (49); *integral, peculiar* (55); *placentero, instructivo* (68).

En siete casos se sustituye el adjetivo por una construcción perifrástica de relativo, que sigue denotando pobreza léxica: tema *que les gusta* (9, 70); algo *que odie* (20, 49); libro *que llamase la atención* (27, 31, 43). Estos ejemplos y los correspondientes a adjetivos inexpresivos muestran un uso poco matizado del lenguaje, un desconocimiento semántico del preciso léxico que ofrecen los múltiples adjetivos de nuestra lengua.

Los siguientes rasgos, *redundancias* (35 muestras) y *vicios contra la concisión* (75 muestras), si bien aportan cierto valor expresivo (especialmente las primeras), no añaden nada al contenido del discurso y atentan contra el principio de la economía lingüística. No abundan las *redundancias* en los ejemplos hallados: la terminé *toda entera* (1); *prestárselos unos a otros* (3); los escogía *personalmente según mi gusto* (69); *hobbies favoritos* (20); *solemos hacer de manera muy habitual* (20); *diferentes personajes* (30); *incentivo positivo* (32); *me motivó a mí* (33, 39); los *míos propios* (46); *yo misma escojo* (49); los *juegos de rol al jugar* (46); *tarea a hacer* (48) —construcción galicada que se debe evitar (RAE 2018: 69)—; *entra dentro* (71); *conocer nuevo vocabulario* (73); *aprendes nuevas cosas* (75). Son propias de la lengua oral —caracterizada por las repeticiones— y constituyen un ataque a la *puritas* de la

retórica clásica; pueden ser empleadas bien para producir expresividad, bien por el desconocimiento del significado de algunas palabras. Los medios de comunicación contribuyen a su asentamiento y difusión (Martínez Ezquerro 2018) y consolidan, por tanto, el modelo tomado de los medios orales (López Quero 2019).

En cuanto a los *vicios contra la concisión*, restan claridad y dificultan la comprensión del texto. Hay que huir de los períodos excesivamente largos, desechar las expresiones que nada añaden al contenido y procurar utilizar, si es posible, una palabra en vez de un circunloquio sinónimo. Son construcciones redundantes que deben evitarse y que, en muchos casos, proceden de los canales informativos y de la jerga de personajes públicos que son pésimos oradores y desconocedores de los principios básicos de la retórica. Este “frenesí de partículas” constituye un execrable uso que debe evitarse y, según Lázaro Carreter (1997: 175), los “practica una multitud de políticos, ejecutivos, periodistas, locutores y demás artistas de la labia”. Los registros hallados se organizan en cinco apartados:

Sinónimos consecutivos, de intención aparentemente explicativa, son innecesarios por redundantes y se usan en la lengua oral: *normal y corriente* (1); *incentive y provoque* (15); *gustarme/engancharme* (24); *utilizar y emplear* (30); *llame su atención, les atraiga* (49); *entretenida y amena* (66); *muestren y reflejen* (67); *entendido y comprendido* (67); *peculiar y diferente* (56); *a todos y cada uno de los que tengo* (48) —con valor enfático—.

Constituyentes discontinuos o construcciones ecuacionales, que alargan innecesariamente el período oracional: *alguna modificación o pequeña adaptación* (43); *un ejemplo a seguir o no* (56); *si les ha parecido costoso de leer o no* (65); *sabía más o menos* (11, 71).

Secuencias enfáticas y adverbios de relleno, son añadidos sin contenido semántico y sintáctico que prolongan la frase. En cuanto a las *secuencias enfáticas*, se aprecia un predominio “casi oral” del uso del pronombre personal de primera persona: *si yo soy sincera* (1); *diría yo* (31); *yo diría que* (2); *que yo recuerde* (24); *yo al ser tan pequeña*, 8. Esta constante retórica pone de relieve el carácter egocéntrico propio de la conversación (Briz 1996: 43).

Los *adverbios* registrados son *realmente* (2, 60, 43); *personalmente* (57); *claramente* (64); *sinceramente* (38, 60, 61, 62, 71, 74, 80, 20, 21, 22). Las *fórmulas adverbiales* recogidas: *a decir verdad* (69); *cuando apeetece* (44); *a primera vista* (55); *del día a día* (56); *a día de hoy* (33, 38, 52, 65); *hoy en día* (17, 75).

Circunloquios verbales, que también denotan una redacción poco planificada y próxima a la oralidad informal: *no me hacía gracia leerlo* (1); *ponerme a ello* (11); *eso se hacía notar* (8); *entré en contacto* (13); *fue siendo un bebé* (22); *tengo conciencia* (25); *dar lugar a la imaginación* (25); *van cumpliendo una edad* (31); *se hace consciente* (39); *el hecho de investigar sobre leer* (45); *doy con alguno* (50); *creando incentivos* (53); *se trata de mi madre* (58); *nunca me he puesto de verdad en ello* (59); *intentaba hacernos ver* (66).

Giros y locuciones preposicionales innecesarios que alargan el período oracional y son muy empleados en los medios de comunicación: *de cara a* (8); *a lo largo de* (30); *a la hora de* (39, 43).

Como afirma irónicamente Lázaro Carreter (1997: 154), “La modernidad exige el circunloquio. Nuestro viejo idioma se estaba muriendo de casto y sencillo”, y lo ejemplifica con muestras tomadas de los medios de comunicación, poco habituados a la palabra precisa y que tanto influyen en el uso de la lengua. Lo contrario del estilo grandilocuente, con profusión de palabras innecesarias, con repeticiones inútiles y con palabras vacías de contenido es la concisión, es decir, el uso exclusivo de palabras necesarias (Gómez Torrego 2011: 391), que no se aprecia en nuestro corpus.

El último apartado corresponde a *vicios contra la sencillez*, son propios de la afectación y el retoricismo —estilo no empleado por los informantes— y solo se recogen tres *adjetivos rimbombantes* (*drástico, fenomenal, fantástico*) y algunas muestras de *léxico o construcciones pedantes*: aporta una *gran cultura* (21); *plasmaban* los sentimientos *en el folio* (21); se adquieren unas habilidades [...] *excepcionales* (30); estaba a su *cuidado* (35); el peor regalo *de la historia* (4); un gran *abanico* de libros (45); les resulten *apasionantes* (54); en la *piel* de los personajes (56, 66); un *pilar* importante de mi formación (68); ha dejado su *granito de arena* (71). La escasez de fenómenos tiene su explicación en la ausencia de riqueza léxica y de modelos discursivos adecuados (Campos F.-Fígares 2020).

En la siguiente tabla se recogen los ejemplos de los vicios de estilo obtenidos en las muestras de los informantes:

Tabla 2. Ejemplos de los vicios de estilo

VICIOS DE ESTILO	EJEMPLOS
COINCIDENCIAS FONÉTICAS	<i>iniciales</i> [...] <i>iniciarse</i> / <i>gustarme me gusta</i> / <i>ahí... así</i> / <i>acomodar</i> [...] <i>cómoda</i> / <i>monosílabos</i> [...] <i>bisílabos</i> [...] <i>sílaba</i> / <i>libros</i> [...] <i>libres</i> / <i>es</i> [...] <i>esté</i> [...] <i>estado</i>
REITERACIÓN LINGÜÍSTICA	<i>tener una hora</i> [...] <i>teníamos una hora</i> de lectura / <i>gustos</i> [...] <i>libros</i> [...] <i>gustos y los libros</i> / <i>leer</i> [...] <i>leer un libro</i> [...] <i>leer</i> [...] <i>libros</i>
POBREZA LÉXICA	la <i>cosa</i> cambia / qué <i>cosa</i> no le ha gustado / <i>hacer</i> una ficha (un resumen, una reflexión, unas actividades, una lectura, una encuesta, una lista, unas preguntas) / <i>poner</i> los nombres (una ficha) / <i>dar</i> el tema (el papel)
HIPÉRBATON	<i>En mi caso</i> , desde muy pequeño me ha gustado leer libros / <i>Primeramente</i> prepararía una serie de libros [...] y además que tuviesen película [...] por lo que contiene el libro

VICIOS DE ESTILO	EJEMPLOS		
ADJETIVACIÓN INEXPRESIVA	<i>pequeño, interesante, especial, importante, fundamental, esencial, bueno, bonito, malo, grande, enorme, considerable, extenso, pesado. sencillo</i>		
REDUNDANCIAS	<i>la terminé toda entera / prestárselos unos a otros / los escogía personalmente según mi gusto / hobbies favoritos / solemos hacer de manera muy habitual / diferentes personajes / incentivo positivo / me motivó a mí / los míos propios / yo misma escojo / los juegos de rol al jugar / tarea a hacer / entra dentro / conocer nuevo vocabulario / aprendes nuevas cosas</i>		
VICIOS CONTRA LA CONCISIÓN	Sinónimos consecutivos	<i>normal y corriente / incentive y provoque / gustarme/engancharme / utilizar y emplear / llame su atención, les atraiga/ entretenida y amena/ muestren y reflejen / entendido y comprendido / peculiar y diferente / a todos y cada uno de los que tengo</i>	
	Constituyentes discontinuos o construcciones ecuacionales	<i>alguna modificación o pequeña adaptación / un ejemplo a seguir o no / si les ha parecido costoso de leer o no / sabía más o menos</i>	
	Secuencias enfáticas y adverbios (fórmulas adverbiales) de relleno	<i>Secuencias enfáticas</i>	<i>si yo soy sincera / diría yo / yo diría que / que yo recuerde / yo al ser tan pequeña</i>
		<i>Adverbios de relleno</i>	<i>realmente, personalmente, claramente, sinceramente</i>
		<i>Fórmulas adverbiales</i>	<i>a decir verdad / cuando apetece / a primera vista / del día a día / a día de hoy / hoy en día</i>
	Circunloquios verbales	<i>no me hacía gracia leerlo / ponerme a ello / eso se hacía notar / entré en contacto / fue siendo un bebé / tengo conciencia / dar lugar a la imaginación / van cumpliendo una edad / se hace consciente / el hecho de investigar sobre leer / doy con alguno / creando incentivos / se trata de mi madre / intentaba hacernos ver</i>	
Giros y locuciones preposicionales innecesarios	<i>de cara a, a lo largo de, a la hora de</i>		
VICIOS CONTRA LA SENCILLEZ	Adjetivos rimbombantes	<i>drástico, fenomenal, fantástico</i>	
	Léxico o construcciones pedantes	<i>aporta una gran cultura/ plasmaran los sentimientos en el folio / estaba a su cuidado / el peor regalo de la historia / un gran abanico de libros / les resulten apasionantes / en la piel de los personajes / un pilar importante de mi formación / ha dejado su granito de arena</i>	

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación, desarrollada a partir de un estudio de caso, muestra la abundante presencia de vicios estilísticos en la composición de la escritura científica de los informantes y permite conocer sus características tanto en relación con la especificidad de los rasgos como de las peculiaridades de la competencia discursiva en su contexto. Para reflexionar organizadamente sobre todos los aspectos que conforman el tema abordado, respondemos a las siguientes cuestiones: qué modelos o experiencias discursivas competentes poseen los estudiantes, cuáles son las características de sus discursos (corpus), cuáles son las causas de la producción mostrada y qué propuestas de mejora ofrecemos.

Teniendo en cuenta los resultados, la primera cuestión se centra en conocer cuáles son los modelos de escritura de los informantes, esto es, en qué fuentes han aprendido las habilidades comunicativas. Así, el conocimiento y formación en la competencia discursiva proviene de las lecturas literarias, de las lecturas académicas (libros de texto, artículos, etc.), de los discursos producidos como intercambios comunicativos —generalmente en medios digitales— y de otros textos escritos, como son periódicos, revistas, cómics, notas personales, etc. Las tareas que muestran mejor desarrollo competencial y, por tanto, menos vicios de estilo proceden de personas con afianzado hábito lector, amantes de la literatura e interesadas por aprender (los nueve estudiantes con mejores resultados y que mostraban gusto por la lectura, esto es, el 11,25 % de los informantes). Los 71 encuestados restantes —el 88,75 %— manifiestan tener escaso hábito lector y leer periódicos o páginas web informativas en medios digitales. Estos modelos los complementan con la recepción de producciones orales provenientes de conversaciones informales con el registro coloquial propio de sus relaciones sociales. Así pues, la escasa cognición formal de la lengua escrita denota una defi-

ciente competencia discursiva constatada en las muestras obtenidas y en la profusión de vicios de estilo. Esta limitada formación se aprecia en las características lingüístico-discursivas de los textos académicos estudiados. La falta de modelos y de prácticas explícitas (y bien guiadas) contribuyen al exiguo desarrollo competencial de las destrezas comunicativas, puesto que el aprendizaje de la composición escrita requiere una técnica. Se plantea, por tanto, como hipótesis la correlación entre hábito lector y mayor adquisición de destrezas lingüísticas junto con el dominio de registros (formal e informal), teniendo en cuenta que la lectura practicada corresponde a diferentes géneros discursivos y modelos de escritura.

Los estudiantes, en sus tareas de escritura científico-académica, no dominan, por lo general, los requisitos de la situación de enunciación del discurso puesto que desconocen sus características, no han estado expuestos a ese tipo de contextos y no son capaces de adaptar sus producciones al género exigido; afirmación coincidente con Tusón (1991) y Errázuriz (2010). Una buena comunicación escrita depende esencialmente del propósito, del contexto y del lector, así como del dominio de las destrezas lingüísticas. El estilo de estos textos debe tener presente la estrategia del *docere* (Lausberg 1987) pues el comunicador se dirige principalmente a la razón, no a los afectos (*movere*). De forma concreta y a la luz de los rasgos lingüísticos estudiados, algunas de las características de los escritos producidos responden a la falta de coherencia y propósito comunicativo, que se aprecia, por ejemplo, en el uso del *hipérbaton*, las *reiteraciones* y los *vicios contra la concisión*. Se recogen, asimismo, elementos lingüísticos del registro informal que son propios de la conversación (sustantivos y verbos comodín, adjetivación imprecisa, adverbios de relleno, etc.); estos usos muestran inadecuación al nivel lingüístico que requiere el empleo culto acorde al contexto académico y, por tanto, no respetan la adecuación (pragmática). Los escritos analizados presentan escasa planificación, repeticiones e información desorganizada porque se desatienden las fases de producción textual, tan necesarias en estos textos sin secuencia lógica y con ideas desordenadas. El escritor/alumno debería realizar un cuidadoso trabajo de elección léxica precisa y de apropiada construcción sintáctica mediante la reescritura o reformulación textual. Las prácticas escritas precisan un proceso de aprendizaje progresivo que tiene una base sociocultural y contextual porque, según Leme Britto (2003: 78), “la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la cultura [...] que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular”.

Para escribir adecuadamente hay que relacionar, según se ha indicado, el conocimiento del tema con el de las variables situacionales que condicionan el discurso, o sea, es preciso considerar al potencial lector junto con las exigencias retóricas del propósito de escritura y las convenciones normativas; estas requieren un uso formal de la lengua, una formulación verbal del discurso científico-académico en el que no tienen lugar los vicios del lenguaje. Entre otras causas de la deficiente competencia lingüístico-discursiva se halla la ausencia de modelos adecuados (orales y escritos), esto es, de lecturas y de experiencias oratorias y de escritura formales.

En el ámbito universitario, el discurso escrito se concibe como una actividad mostrada en trabajos y exámenes; sin embargo, el propósito debe ser más ambicioso porque es preciso que los estudiantes sean capaces de desarrollar las destrezas lingüísticas en la producción de textos comunicativos, coherentes y adecuados en la diversidad textual; asimismo, deberían producir escritos con rigor, claridad y corrección empleando distintas estructuras y ajustando la expresión a la intención comunicativa y al resto de las condiciones de la situación. A partir del panorama mostrado, es necesaria a todas luces la formación en las destrezas lingüístico-discursivas mediante la planificación de estrategias y métodos incardinados en la alfabetización académica.

Bibliografía

- Albadalejo, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Alvar Ezquerro, M. et al. (1999). *Manual de redacción y estilo*. Madrid: Istmo.
- Álvarez Angulo, T. (2010). “Reescribir para escribir textos en las aulas”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 102-118.
- Boeglin, M. (2008). *Leer y escribir en la universidad. Del caos al texto estructurado*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A. (2018). *Al hilo del español hablado. Reflexiones sobre pragmática y español coloquial*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Cajero Vázquez, A. (2013). *Corregir con el ejemplo. Sobre escritura universitaria*. México: Facultad de Humanidades / UAEMéx.
- Campos F-Fígares, M. (2020). “Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula de ELE”. *Porta Linguarum*, 34, 39-53.
- Camps, A. (1990). “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17- 36.
- Canale, M. (1983). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, 63-82.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2008). "Didáctica de la lectura en la universidad". *Ámbitos de encuentro: Revista de la Universidad del Este*, 2 (1), 47-67.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización Académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> (20/03/2020).
- Carlino, P. (2017). "Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias". *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 16-32.
- Casado, M. (2005). *El castellano actual: Usos y normas*. Pamplona: Eunsa.
- Cascón, E. (2004). *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos". En Cassany, D. (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 109-128.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI, 1974.
- Ciapuscio, G. E. (2019). "Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza". En *JEFE-VI II: Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional-Secretaría General Técnica, 5-18.
- David, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías: Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- Errázuriz, M. C. (2010). "Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles". *Revista de Humanidades*, 21, 183-205.
- España Palop, E. (2011). "Enseñanza de la escritura en el ámbito universitario: situación actual y perspectivas". *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 1, 37-51.
- García Padrino, J. y Medina, A. (1984). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Anaya.
- Gómez Torrego, L. (1992). *El buen uso de las palabras*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Grijelmo, Á. (1998). *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Herrera Cubas, J., Abril Villalba, M. y Perdomo López, C. (coords.) (2010). *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Hymes, D. (1971). "Competencia y desempeño en teoría lingüística". En Huxley, H. y Ingram, E. (eds.). *Adquisición de lenguas: modelos y métodos*. Nueva York: Academic Press, 3-23.
- Hymes, D. (1984). *Hacia la competencia lingüística*. París: Hatier.
- Hymes, Dell H. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa". En VV. AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- Lausberg, F. (1987). *Manual de retórica*. Madrid: Gredos.
- Lázaro Carreter, F. (1997). *El dardo en la palabra*. Madrid: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Lea, M. y Street, B. (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications". *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. doi: 10.1207/s15430421tip4504_11
- Leme Britto, L. P. (2003). "La cultura escrita y la formación del estudiante universitario". *Lenguaje*, 31, 78-92.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y aprendizaje de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (coord.) (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, G. y Rodríguez, M. (2002). "La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior". *Lectura y Vida*, 23(4), 6-13.
- López Quero, S. (2019). "El marcador discursivo ahora con *verba dicendi* en Twitter". *CLAC*, 77, 243-260.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- López Valero, A. y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis, 2.ª edición.
- López Valero, A. y Jerez Martínez, I. (2010). "Lectura, escritura y democracia de la cultura: experiencias con la creación literaria". *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 2, 1-16.
- Martínez Carazo, C. (2006). "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Martínez Ezquerro, A. (2012). "Habilidades comunicativas en el Grado de Educación Primaria: un modelo de prácticas de oralidad". En Alonso, J. I., Escarbajal, A. y Nortes, R. (eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia-Editum, 94-105.
- Martínez Ezquerro, A. (2013). "Competencia comunicativa y transversalidad en contextos multiculturales de L2". En Bleuca, B. et al. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Gerona: Universidad de Gerona-ASELE, 557-568.
- Martínez Ezquerro, A. (2018). "Entre el ejercicio literario y periodístico: aplicaciones retóricas en la prensa actual". *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 34, 1-21.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). "Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales". *Porta Linguarum*, 34, 107-123.

- Martínez de Souza, J. (2000). *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.
- Martos, E. y Campos F.-Figuera, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana-Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Maxwell, J. A. (1998). "Designing a Qualitative Study". En Bickman, L. y Rog, D. J. (eds.). *Handbook of Applied Social Research Method*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 69-100.
- Mendoza, A. (2011). "La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas". *Educatio Siglo XXI*, 29, 1, 31-80.
- Montolío, E. (dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel, 2 vols.
- Montolío, E. (coord.), Figueras, C., Garnacha, M. y Santiago, M. (2000). *Manual Práctico de Escritura Académica*. Barcelona: Ariel, vol. II.
- Mortara Garavelli, B. (1991). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Parodi, G. (2003). "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles". *Revista signos: Estudios de lingüística*, 36 (54), 207-223.
- Parodi, G. (2004). "Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado". *Estudios Filológicos*, 39, 7-36.
- Parodi, G. (2007). "Lingüística de corpus: Puntos de mira". En Parodi, G. (ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 13-30.
- Parodi, G. y C. Julio (2017). "No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos". *Investigaciones sobre Lectura*, 8, 27-48.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quiles Cabrera, M.^a C. (2006). *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Quiles Cabrera, M.^a C. y Caire, M. P. (2013). "Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE". *Porta Linguarum*, 19, 199-218.
- Ramírez Leyva, E. (2015). "La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores". En Ramírez Leyva, E. (coord.). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM, 131-171.
- Real Academia Española [RAE] (Bosque, I.) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española [RAE] (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española [RAE] (2013). *El buen uso del español*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española [RAE] (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Espasa Libros, 23.^a ed.
- Real Academia Española [RAE] (2018). *Libro de estilo de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Regueiro, M. L. y Sáez, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- Salvador, G. (2007). *Noticias del reino de Cervantes. Usos y abusos del español actual*. Madrid: Espasa.
- Serrano, J. (2002a). *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Madrid: Anaya.
- Serrano, J. (2002b). *Guía práctica de redacción*. Madrid: Anaya.
- Spang, K. (2005). *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsa.
- Tejerina, I. y Sánchez, S. (2009). "La escritura académica en la universidad". En Martos, E. y Rösing, T. M. K. (coords.). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: Universidad de Passo Fundo-Universidades Lectoras, 91-114.
- Trosborg, A. (ed.) (2000). *Analysing Professional Genres*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tusón, A. (1991). "Las marcas de la oralidad en la escritura". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 14-19.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.