

# Competencia gramatical en las postrimerías del Grado en Maestro de Educación Infantil<sup>1</sup>

*Ana María Aguilar López*

*Universidad de Burgos, España  
amaguilar@ubu.es*

## Resumen

En el siguiente trabajo se presenta un estudio de la competencia gramatical de cuatro estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Burgos (España). Como muestra de análisis se han tomado las sucesivas versiones que éstos han presentado de los apartados que configuran sus TFG. A partir del análisis de estos documentos, ha sido posible identificar algunas cuestiones gramaticales que podrían ser trabajadas durante la formación reglada del alumno al objeto de que este alumnado pueda mejorar su competencia gramatical.

**Palabras clave:** Competencia gramatical, nivel C1, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL).

## Grammatical skills in the late years of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education

### Abstract

In this paper, we will assess a study on the grammatical skills of four students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the University of Burgos. As a study sample, we have taken successive versions from the sections that make up their Final Dissertations. From

the analysis of these documents, it has been possible to identify some grammatical issues that could be worked out during the official training of the students so that they can improve their grammatical skills.

**Keywords:** Grammatical skills, C1 level, *Common European Framework of Reference for Languages*<sup>2</sup>.

## INTRODUCCIÓN

Según la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (2007:53736), una vez que los alumnos del Grado en Maestro de Educación Infantil finalicen sus estudios reglados, su competencia comunicativa, al menos en español y en su caso además en otra lengua de la comunidad en la que estén, debería ubicarse en el quinto de los seis niveles de desarrollo de una lengua establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) (en adelante MCERL)<sup>3</sup>, esto es, en el nivel C1.

Al hablar de competencia comunicativa tenemos presente que ésta está integrada por otras competencias que son las lingüísticas, las pragmáticas y las sociolingüísticas, tal y como lo establece el MCERL. Si bien, de todas ellas hemos optado por centrar el presente estudio en las competencias lingüísticas<sup>4</sup> y, dentro de éstas, circunscribirlo a la competencia gramatical, ya que tratar de abarcar en él todas las competencias excedería las dimensiones del trabajo que podemos abordar aquí. Nuestra elección no es azarosa, pues en el ya citado MCERL se afirma que:

*La competencia gramatical, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo (Ibíd.:150).*

Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia gramatical? según el MCERL (ibíd.:110), es aquella que se refiere a "la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas". Pero ¿qué significa expresarse con "oraciones bien formadas"? ¿Es que los alumnos que finalizan los estudios del Gra-

do en Maestro de Educación Infantil no se expresan correctamente ya desde un punto de vista gramatical? Es decir, ¿es posible hablar de errores gramaticales cometidos por este alumnado o, por el contrario, a estas alturas los errores gramaticales se han superado ya? En caso de no ser así, ¿qué errores relacionados con la competencia gramatical cometen estos alumnos? ¿Es posible que algunos de los errores gramaticales coincidan en diferentes alumnos? Y si esto se confirma, ¿sería posible clasificar dichos errores? Todos estos interrogantes están en la base de esta investigación que, por tanto, persigue como objetivos principales 1) detectar errores gramaticales cometidos por alumnos del Grado en Maestro de Educación Infantil, 2) analizar dichos errores para ver si se da un patrón de repetición en cada sujeto y cierto grado de sistematicidad entre diferentes sujetos y 3) tratar de clasificar los posibles errores posteriormente de algún modo, de manera que ello nos permita identificar qué cuestiones gramaticales hay tras ellos.

Para tratar de hallar respuestas claras a los interrogantes anteriores y alcanzar los objetivos mencionados, hemos decidido tomar como muestras de análisis para este estudio los Trabajos de Fin de Grado (en adelante TFG) en Maestro de Educación Infantil, dado que estos documentos nos permiten acercarnos lo máximo posible a la referencia temporal que aparece en la ya citada Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, esto es: la finalización de los estudios de grado, pues según establece el Real Decreto 1393/2007 que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y que se ha visto modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, los TFG y Trabajos de Fin de Máster deberán realizarse en la fase final del plan de estudios, ya que han de estar orientados a la evaluación de competencias asociadas al título correspondiente.

Si mediante este estudio comprobáramos que los alumnos del Grado en Maestro de Educación Infantil que están al final de su docencia reglada, cometen en su redacción errores gramaticales y llegáramos a identificarlos, esto posibilitaría el poderlos abordar pedagógicamente en la docencia reglada, durante la formación académica de los alumnos, pues son muchas las universidades españolas que, en los planes de estudio de este Grado, incluyen al menos una asignatura destinada a trabajar contenidos de la lengua española y consideramos que en dicha asignatura se podrían incluir, si es que no se hace ya, todas estas cuestiones de manera reflexiva y teniendo en cuenta el uso de la lengua. Ello nos parece fundamental, ya que de este modo los alumnos dispondrían de mayor tiempo para interiorizar la norma

durante su formación reglada y, por tanto, es de esperar que harían un uso más correcto de la lengua cuando desempeñaran su labor profesional, cuestión esta en absoluto baladí, pues, precisamente cuando estos alumnos ingresen en el mundo laboral ejerciendo la profesión para la que se han preparado, serán ellos quienes actúen en el aula como competentes modelos de lengua ante los niños de Educación Infantil.

## **1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **1.1. Competencia gramatical**

Una vez que hemos definido la competencia gramatical y hemos destacado su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua, nos parece oportuno precisar un poco más aquí qué contenidos pueden estar bajo el concepto de "gramática" con vista a que reparemos durante el análisis de los TFG en este tipo de información, desechando otra que, pudiendo estar relacionada, no sea de tipo gramatical.

Para ello, una vez más, acudimos al MCERL (2002), pues es éste el documento que establece el nivel C1. Según el MCERL (ibíd.: 110) abordar la gramática de una lengua no es sino hablar de: 1) elementos como morfemas y alomorfos, raíces y afijos o palabras; 2) categorías del tipo a número, género, aspecto, voz, tiempo, transitivo o intransitivo, concreto o abstracto, contable e incontable. 3) Clases entre las que pueden estar las conjugaciones, clases abiertas de palabras como los verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios o clases cerradas de palabras como las preposiciones. 4) Estructuras entre las que pueden incluirse desde palabras compuestas y complejas a oraciones (simples o compuestas), pasando por los diferentes tipos de sintagmas (nominal, verbal...) y de cláusulas (principal, coordinada, subordinada...). 5) Procesos descriptivos por ejemplo sustantivación, afijación, flexión, gradación, régimen sintáctico o semántico, transposición o transformación y 6) relaciones como las que atañen a la concordancia y las valencias.

Además, en el MCERL (ibíd.: 111), al hilo de la competencia gramatical, se menciona la morfología y la sintaxis y se indica que tradicionalmente se ha establecido una distinción entre estas dos disciplinas. En el MCERL (ibíd.) se define la primera de ellas como aquella que se encarga de estudiar los fenómenos que afectan a la organización interna de las palabras y cómo éstas se modifican; mientras que la sintaxis se identifica con la combinación de palabras en el nivel oracional:

... se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas. (Ibíd.:112).

Más concretamente, al referirse a la morfología, el MCERL (ibíd.:111-112) especifica que las palabras pueden ser analizadas como morfemas, es decir, como lexemas o raíces y afijos (prefijos, infijos y sufijos<sup>5</sup>) y que, a su vez, estos últimos pueden ser de derivación o de flexión. Así mismo, al abordar la formación de palabras, matiza que éstas se pueden clasificar en simples, si es que sólo están formadas por la raíz; compuestas, si están formadas por lexema y afijos, o palabras y lexías complejas, cuando están formadas por más de una palabra. Dentro de la morfología, además, es oportuno incluir fenómenos que modifican la forma de la palabra como puedan ser: alternancia de vocales (por ejemplo en el caso de los verbos cuya raíz diptonga en algunos tiempos verbales), cambio de consonantes (como en escoger/escojo), formas irregulares, flexión o formas invariables (como crisis)<sup>6</sup>.

Por lo que respecta a la sintaxis, el MCERL (ibíd.:112) se limita a señalar su complejidad y el uso, en gran parte inconsciente, que hace el hablante nativo y adulto de ella.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Sujetos

Para este estudio se han tenido en cuenta los TFG de cuatro estudiantes de la Universidad de Burgos. Las previsiones iniciales nos hacían pensar que podríamos contar con los de ocho alumnos, que eran los que en principio nos habían sido asignados, si bien, a lo largo del proceso de investigación y redacción del TFG, hubo cuatro alumnos que, debido a circunstancias diversas, no continuaron con la elaboración de dicho trabajo, dejándolo *in medias res*.

Por cuestiones éticas que garanticen el anonimato de los sujetos, durante la investigación se ha asignado a cada uno de los cinco participantes un número y unas letras relacionadas con su nombre y apellidos, de manera que los sujetos serán identificados con las siguientes etiquetas: 1LRA, 2BNB, 3FMS y 4TRC. El número en cuestión se relaciona con la nota media del expediente académico que cada uno ha logrado a lo

largo de todos los estudios de grado. De modo que, si tomamos a los alumnos matriculados en el curso 2014-2015 en el TFG del Grado en Maestro de Educación Infantil y el Curso de Adaptación a dicho grado de la Universidad de Burgos, que son un total de 155, y los ordenamos en una lista según la nota media del expediente académico que cada uno tiene, comprobamos que se da la coyuntura, un tanto especial, de que los extremos de dicha lista recaen en dos de los cuatro sujetos cuyos TFG vamos a analizar. En concreto el sujeto 1LRA ocupa el puesto 1, es decir, la nota media de su expediente académico es la más elevada de toda la promoción, mientras que el sujeto 4TRC ocupa el último puesto, lo que supone que la nota media de su expediente académico es inferior a la del resto de compañeros de promoción. Por su parte, los sujetos 2BNB y 3FMS ocupan en dicha lista los puestos 114 y 145 respectivamente.

Si bien, nos parece oportuno, además, considerar la situación académica de estos alumnos, ya que precisamente el sujeto 1LRA ha cursado un Curso de Adaptación al Grado en Maestro de Educación Infantil y no el Grado como tal, mientras que el resto de sujetos que participan con sus TFG en la investigación ha cursado los estudios del Grado en Maestro de Educación Infantil. Todo ello además, está, en este caso, relacionado con la experiencia profesional de los discentes así como con su edad. De manera que el sujeto 1LRA trabaja como docente de Educación Infantil y tiene 42 años, y los demás sujetos que participan en la investigación no han desempeñado aún esta profesión y tienen edades de 23 y 25 años (2BNB: 23 años, 3FMS: 23 años y 4TRC: 25 años).

La procedencia de los alumnos también es variada, así el sujeto 1LRA ha nacido y está afincado en la provincia de Burgos, el sujeto 2BNB ha nacido y tiene el domicilio familiar en León, el sujeto 3FMS es oriundo de Santander y su domicilio familiar también está ubicado en la comunidad de Cantabria y el sujeto 4TRC ha nacido en la provincia de Granada, pero su domicilio familiar se encuentra en la provincia de Burgos.

Por último, nos parece adecuado señalar también aquí que, de los cuatro sujetos cuyos TFG vamos a analizar, tres son mujeres y uno, el sujeto 4TRC, es hombre.

## **2.2 EL TFG**

Según figura en el actual Plan de Estudios de la Universidad de Burgos, el TFG del Grado en Maestro en Educación Infantil es de carác-

ter obligatorio, está reconocido con 8 créditos ECTS y es una asignatura prevista para el segundo semestre del cuarto curso, esto es, el último curso de estudios reglados; aunque para poder matricularse en él, los alumnos previamente han tenido que superar un mínimo de 156 créditos y estar matriculados de los créditos que restan del Plan de Estudios.

Además del Plan de Estudios, los alumnos que han realizado en el curso 2014-2015 el TFG en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Burgos han contado con un dossier titulado *Plan del Trabajo de Fin de Grado (TFG) del título en Maestro de Educación Infantil. Normativa y procedimiento de gestión*, que fue aprobado el 11 del 12 de 2014 por la correspondiente Comisión de dicho grado. En este dossier se especifica (epígrafe 5.1.) que existen tres modalidades de trabajos de investigación entre las cuales los alumnos han de elegir una. Dichas modalidades son:

1. Trabajos de tipo A: que son aquéllos que profundizan en un tema o en un aspecto del oficio de maestro de Educación Infantil.
2. Trabajos de tipo B: se incluyen en este grupo los trabajos centrados en proponer experiencias educativas fundamentadas e innovadoras y, en su caso, aplicarlas a un entorno educativo concreto relacionado con la etapa de Educación Infantil.
3. Trabajos de tipo C: o trabajos que estudian los efectos de la implementación de programas, el uso de materiales o la aplicación de experiencias educativas innovadoras en la etapa de Educación Infantil.

De estas tres modalidades, los cuatro sujetos que participan en este estudio con su TFG han optado por un Trabajo de tipo B que, según el citado *Plan de Trabajo* ha de tener la siguiente estructura:

1. Presentación: título, autor, autor académico, tipo, resumen, palabras clave e índice.
2. Pregunta o propósito que da origen al trabajo. Justificación de su importancia y relación con las competencias del título.
3. Revisión documental sobre la aplicación de experiencias similares.
4. Identificación de los criterios que debieran guiar la puesta en marcha de la experiencia educativa; descripción y análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje aplicado.
5. Conclusiones y valoración crítica del trabajo.
6. Referencias bibliográficas (Normas APA, 6ª ed.).

Para cada uno de los apartados 2, 3, 4 y 5 la tutora ha fijado tres plazos de entrega, si bien, ha acordado con los alumnos que, si estos lo precisan, podrá realizar nuevas revisiones de los apartados. De modo que los alumnos han tenido opción de que cada apartado se revisara al menos tres veces. Pese a ello, no todos los alumnos han entregado tres veces cada apartado, entre las razones que pueden explicar este hecho están la escasez de correcciones que una primera versión de un apartado pudiera contener, aunque esta situación ha sido excepcional, o la falta de tiempo para cumplir con algunos de los plazos fijados por la tutora, pues el TFG coincide con un periodo de prácticas que también exige una dedicación por parte del alumnado. Del mismo modo es necesario destacar que algunos alumnos, además de estos plazos de entrega, han utilizado tutorías presenciales y en ellas, sobre el trabajo imprimido, la tutora ha realizado nuevas apreciaciones que no se tienen en consideración para esta investigación, ya que no se conserva registro alguno de ellas.

En la Tabla 1 se especifican las fechas en las que la tutora ha entregado las revisiones de cada apartado del TFG a cada sujeto, correcciones estas que les ha hecho llegar vía correo electrónico. Todos esos documentos constituyen el corpus que vamos a tener en cuenta para este estudio.

**Tabla 1. Registros de las fechas de entrega de las correcciones que hace la tutora a cada alumno**

Sujetos	Apartado 2	Apartado 3	Apartado 4	Apartado 5
1LRA	11 de febrero 20 de febrero 5 de junio	24 de marzo 20 de abril 5 de junio	8 de mayo 5 de junio	5 de junio
2BNB	2 de febrero 28 de febrero 13 de abril	6 de abril 13 de abril	1 de mayo 11 de mayo 1 de junio	1 de junio
3FMS	4 de marzo	8 de abril 20 de abril	11 de mayo 25 de mayo	25 de mayo
4TRC	24 de febrero 4 de marzo 21 de mayo 7 de junio	9 de abril 27 de abril 21 de mayo 7 de junio	26 de mayo 7 de junio	26 de mayo



Como puede apreciarse, el alumnado en general ha entregado más versiones del primer apartado que del último. A nuestro entender varias razones justifican este hecho, la primera es que los alumnos no siempre tienen una idea clara y concisa de lo que quieren hacer y muchas veces, la idea inicial se va perfilando o transformando a lo largo del proceso de elaboración, lo que implica a su vez modificar el apartado 2. Además, es el epígrafe que primero intentan desarrollar los alumnos, de manera que es el que redactan en un momento en el que aún no sienten tan cercana la presión de la fecha de entrega de todo el TFG, lo que les permite adaptarse, aunque sea a través de constantes aproximaciones y en las sucesivas entregas, al nivel que se espera en un trabajo de esta envergadura. Por otro lado, al ser el primer apartado que los alumnos entregan, la tutora pretendía dejar a través de él, asentadas ciertas cuestiones formales que los alumnos han de tener presentes para el resto del TFG y que atañen a aspectos tan diversos como la manera de citar, la supresión de dobles espacios en blanco, la numeración de los epígrafes, la eliminación de espacios en blanco antes de signos de puntuación, la presencia del espacio en blanco tras los mismos, el tono formal que ha de estar presente en un trabajo académico, etc.

Pero ¿qué peso pueden tener las posibles correcciones y apreciaciones que un tutor haga en la nota final de esta asignatura y cómo se relaciona todo ello con la competencia gramatical? La evaluación de esta asignatura no es igual que la de otras, pues cuenta con la valoración de varios docentes. Por un lado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Burgos el tutor evalúa el proceso de elaboración del TFG en el que tiene ocasión de comprobar si las anotaciones que hace en las primeras versiones de cada apartado son tenidas en cuenta por los alumnos en versiones posteriores de dichos apartados. Aunque, lo cierto es que estas apreciaciones no son exclusivamente de carácter gramatical, claro está. Por otro lado se constituye un tribunal que lee el TFG y además asiste a la defensa del mismo. La referida defensa consiste en una exposición de los contenidos del TFG que el alumno quiera resaltar. A la exposición le sucede un momento en el que los miembros del tribunal tienen ocasión de plantear al alumno las cuestiones que su trabajo les haya podido suscitar.

Para que los miembros de los diferentes tribunales puedan regirse por los mismos criterios, en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Burgos, los doctores D. David Hortigüela Alcalá y D. Ignacio Moraza Herrán han elaborado una rúbrica que consta de 6 variables, la primera de ellas se relaciona con la calidad formal del TFG, la ma-

nera de citar y de plasmar las referencias así como con la corrección expresiva del documento y supone un máximo de 0'5 puntos. Esta puntuación máxima está relacionada con la competencia gramatical y el tribunal la califica durante la lectura del TFG. Además, en la misma rúbrica aparece otra variable a través de la cual los miembros del tribunal valoran la calidad expresiva y formal de la presentación que haga el alumno de su trabajo durante la exposición y la manera en la que el alumno adecue sus respuestas a las preguntas del tribunal. Este ítem se valora con un máximo de 1,5 puntos.

### 2.3. Los errores

Para identificar cuestiones que nos den información sobre la competencia gramatical de los alumnos del TFG, hemos procedido de la siguiente manera. En primer lugar se ha hecho una lectura minuciosa de todos los documentos entregados por cada sujeto (Tabla 1). A continuación se ha creado un documento para cada sujeto en el que se han registrado todas aquellas cuestiones que pudieran relacionarse con errores o que plantearan dudas y se han clasificado en tres grandes grupos, a saber: 1) el relacionado con información gramatical, 2) el relacionado con cuestiones léxicas y semánticas y 3) el relacionado con la ortografía<sup>7</sup>. Este primer intento de clasificación, de organización de la información, ha implicado numerosas reflexiones y decisiones respecto a qué cuestiones se deberían incluir, por qué y cómo hacerlo. No todos los datos que hemos registrado pueden ser identificados como errores gramaticales, es decir, no todos están relacionados directamente con la norma. Algunos, como la ambigüedad a la hora de identificar un referente designado por un pronombre o la elisión de un sujeto, pueden afectar a la comprensión haciendo que el significado del texto sea menos claro y, por tanto, confuso, de ahí que por ello hayamos querido registrarlos también.

Una vez clasificada esta información, se ha procedido a organizar la información gramatical registrada de cada alumno. Para ello ha sido preciso acudir en algunos casos a fuentes fidedignas al objeto de dilucidar si algunas de las cuestiones anotadas podían ser consideradas como agramaticales o fuera de la norma culta estándar; en concreto las fuentes que más se han consultado han sido la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009), *Nueva Gramática de la lengua española. Manual* (2010), el *Diccionario de la lengua española* (2014) y el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005). Además se ha considerado la posibilidad de valorar algu-

nos de los ítems registrados como posibles *lapsus cálimi*. Del mismo modo se ha optado por no contar como errores de los alumnos aquéllos que aparecieran en citas textuales de otros autores que los alumnos habían incluido en sus TFG, verbigracia: el sujeto 1LRA incorpora en su texto una cita en la que se habla de \*la componente cognitiva y \*la componente neurofisiológica, sin embargo el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) aclara que cuando este sustantivo no se refiere a persona es, salvo excepciones entre las que no se encuentra este ejemplo, masculino. En este paso de la investigación se han identificado también las cuestiones gramaticales que se repetían de una a otra versión de un mismo apartado del TFG, para registrarlas una sola vez y que el mismo ejemplo no contabilizara tantas veces como lo hubiera reproducido el alumno.

El tratar de organizar los ítems anotados en el bloque de gramática de cada sujeto, ha permitido finalmente la creación de una plantilla que se ha aplicado a todos los sujetos y que es la que aparece en la Tabla 2.

**Tabla 2. Plantilla generada a partir de la organización de las cuestiones gramaticales anotadas para un sujeto**

- |   |
|---|
| <p>1. Cuestiones gramaticales relacionadas con los nexos y enlaces: elisión/ cambio de un elemento por otro/ presencia indebida.</p> <p>□1.1. Preposiciones: elisión/ cambio de un elemento por otro/ presencia indebida.</p> <p>2. Cuestiones gramaticales relacionadas con la ambigüedad: elisión/ cambio de un elemento por otro/ presencia indebida.</p> <p>□2. 1. Falta de concordancia entre antecedente y pronombre relativo en oraciones de relativo.</p> <p>□2. 2. Falta de concordancia entre varios sustantivos, entre sustantivos y verbos y entre sustantivos y artículos.</p> <p>□2. 3. Falta de concordancia entre varios adjetivos y falta de concordancia relacionada con adjetivos.</p> <p>□2. 4. Falta de concordancia entre varios pronombres y falta de concordancia relacionada con los pronombres y los referentes a los que designan.</p> <p>3. Cuestiones gramaticales relacionadas con la <i>consecutio temporum</i></p> <p>□3. 1. Formas personales:</p> <p>    i. Modos</p> <p>    ii. Tiempos verbales</p> <p>□3. 2. Formas no personales</p> <p>4. Otras cuestiones</p> |
|---|

### 3. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta primera anotación de ítems y su clasificación en errores gramaticales, léxicos y semánticos y ortográficos ha sido necesaria para decidir que en construcciones como: ... *\*los niños tendrían que contar que han hecho con él, si han jugado con él, si lo han pasado bien, si lo han paseado*<sup>8</sup> no ha habido un error morfológico en el que se ha sustituido la conjunción condicional por el adverbio de afirmación, es por ello por lo que este ejemplo se ha anotado entre los errores ortográficos. Si bien, no todos los ítems han supuesto la misma facilidad a la hora de ser catalogados, pues en ocasiones un mismo ejemplo podía ser contemplado desde diversos puntos de vista, el ejemplo: ... *le contó a su madre el miedo que había pasado jurándola no volver a desobedecerla nunca más* puede parecer gramaticalmente correcto (si obviamos el laísmo), aunque, de ser así, sería adecuado interpretar que una tercera persona había pasado miedo al jurar a la madre no desobedecerla jamás y ése no es el significado que de partida quiere transmitir el emisor, de modo que hay que hacer modificaciones gramaticales para que semánticamente el mensaje comunique lo que inicialmente pretende el emisor. Por eso se han incluido también estos casos en la competencia gramatical.

Además, tal y como se ha comentado en el anterior apartado, se ha considerado que algunas de las cuestiones, especialmente las relacionadas con la escritura de una palabra, podrían ser *lapsus cálimi*. Algunos ejemplos han sido: ... *sobre las \*dudadas que tengan, Uno \*d los objetivos de la evaluación, ...esto se \*pude conseguir a través del diálogo, En \*cuento a la organización de espacios respuestas o ... \*pos sí mismo*.

A la hora de organizar la información gramatical, se ha podido comprobar que los alumnos repetían en sucesivas versiones algunos de los errores señalados con anterioridad, ya fuera por despiste, porque el documento tenía numerosas anotaciones y por tato los alumnos se han sentido saturados y en algunas de las anotaciones que la tutora les ha hecho no han reparado o por cualesquiera que fueran los motivos. Además se ha podido comprobar que algunos de los ejemplos registrados denotaban un uso incorrecto de ciertas cuestiones gramaticales y que estos ejemplos convivían a su vez con otros en los que las mismas cuestiones se empleaban de manera correcta, de modo que, por ejemplo, en un mismo documento es posible que la perífrasis “deber + de + infinitivo” se emplee para denotar de manera correcta probabilidad o suposición, pero también, de manera incorrecta, obligación.

Con relación al primer punto de nuestra plantilla, es decir, las cuestiones gramaticales en las que intervienen los nexos, se ha comprobado que, si exceptuamos las preposiciones, no son, en general, muy numerosas. De hecho, el sujeto 1LRA sólo ha tenido en sus escritos un ejemplo relacionado con esta cuestión y tiene que ver con la elisión de la conjunción “que”: ...*\*no como un rasgo de carácter de personalidad del individuo puesto el que una persona sea extrovertida...* El sujeto que más casos ha presentado en la elisión de nexos ha sido 3FMS, quien ha incluido en sus escritos 4 ejemplos. Mucho más numerosos han sido los ejemplos que se han incluido en el siguiente apartado, el relacionado con el cambio de un elemento por otro, consideramos que al hilo de su análisis han surgido algunas cuestiones que nos parecen dignas de destacar, una de ellas es el empleo de la yuxtaposición para unir el último término de una enumeración en vez de usar la conjunción copulativa “y” o la adversativa “o”, esto es lo que sucede por ejemplo en: ...*\*cultivando valores como la amistad, la solidaridad, el compañerismo* (2BNB). También se ha detectado en algunos casos que los alumnos pueden tener ciertas dificultades con el uso del pronombre “cuyo/a, cuyos/as”: ...*\*cada grupo gestionará su propio trabajo en el que todos los componentes tendrán que participar en la realización de la actividad* (2BNB) por: en cuya realización tendrán que participar todos los componentes. Algunos de los nexos cuyo uso nos ha parecido poco acertado han sido: “por consiguiente” en: ...*\*el maestro les dirá a los niños que cada fábula tiene su propia moraleja, por consiguiente les explicará lo que es*, por “y”, “ni” en: ...*\*señala que no sólo ve la enseñanza de la literatura como una forma de gozar, ni como una forma de acercarse al espíritu* (4TRC), por “sino también” o “de esta manera” por “de manera que” en: *\*De esta manera los cuentos se convierten en unas estupendas herramientas para educar las emociones* (3FMS). Los casos en los que se han utilizado nexos cuando la estructura de la oración parecía no requerirlos no han sido muy numerosos, en este sentido es el sujeto 2BNB quien más ejemplos ha incluido en su trabajo y en total han sido 3, seguidos por 2 de 3FMS y 1 de 4TRC, algunos de ellos han sido los siguientes: *En cuanto a la clasificación de Gervilla (2004) está basada en su Modelo Axiológico de Educación Integral* \*y en el que Gervilla (2BNB), *Para ello hemos elaborado un material dirigido tanto* \*como para el profesorado como para el alumnado (3FMS) o *Se trata de responder a la pregunta de* \*que si el alumno es capaz de producir enunciados propios (4TRC).

Por lo que respecta a las preposiciones, es preciso destacar que todos los alumnos tienen en sus escritos elisiones de preposiciones y cambios de preposiciones por otra preposición u otro elemento. Aunque no todos tienen la misma cantidad de ejemplos, así contrasta el ejemplo de elisión de la alumna 1LRA con los 12 ejemplos del sujeto 4TRC. Al hilo del análisis de las preposiciones, se han detectado varias cuestiones gramaticales. Con relación a la elisión se ha detectado la presencia de queísmo en dos sujetos: la alumna 2BNB que tiene 3 ejemplos de ello (*\*llegar a la conclusión que*, *\*no cabe duda que*, *\*asegurarse que* con el sentido de “cerciorarse”) y la alumna 3FMS quien tiene dos ejemplos (*\*concienciarles que* y *\*a fin que*). En el caso del sujeto 4TRC nos ha sorprendido que de sus 12 casos anotados en la elisión de preposiciones, 8 se correspondan con la preposición “a” y que ésta afecte tanto a complementos de persona (*\*en general los niños y niñas les hace humor* o *\*los alumnos en su mesa correspondiente se les dará un folio a cada uno*) como a ejemplos relacionados con el régimen preposicional de verbos y expresiones (*\*dar vuelta una situación*, *\*obliga un cambio de perspectiva* o *\*atañen el uso de unidades*).

En los cambios de una preposición por otra u otro elemento la alumna que más anotaciones ha tenido ha sido 2BNB. Cuatro de ellas se relacionan con las preposiciones que van con el pronombre relativo, suyos son los siguientes ejemplos: ... *\*las adivinanzas, los trabalenguas o los corros, en la que a partir de ellos se pueden trabajar* por “a partir de los cuales” o: ... *\*la literatura infantil es un medio eficaz para transmitir valores, en el que se pretende conseguir la motivación del niño* por “a través del que”. También de esto mismo se han extraído otros cuatro ejemplos de la alumna 3FMS, sirvan de muestra los siguientes: *\*las emociones sobre las que nos hemos centrado* por “en las que” o el uso de la locución preposicional “a través de” por “a partir de o tras la escucha de” en: *\*A través de la obra de Bach Toccata e fuga se les pedirá a los niños que después de escucharla dibujen*. La alumna 1LRA ha repetido en seis ejemplos la estructura *\*en base a ello* por “con base en”.

Respecto a la presencia de preposiciones cuando no se necesitan, podemos decir que la alumna 1LRA no tiene ningún ejemplo en sus escritos de esto, lo cual de nuevo contrasta con los 14 ejemplos encontrados en cada uno de los textos de los alumnos 2BNB y 4TRC. En el caso de 4TRC 9 de ellos se relacionan con la perífrasis “deber + de + infinitivo”, el sujeto 2BNB también ha incluido en sus escritos 6 errores que se

relacionan con esta misma cuestión y el sujeto 3FMS 4. Así mismo estos tres sujetos han tenido algunos casos de uso de la preposición “a” para introducir complemento cuando no es de persona: *\*Favorece al rendimiento, a la reducción de la conflictividad* (2BNB), *\*Una emoción tiende a impulsar a una acción* (3FMS) o *\*Lo definió como un problema que puede imposibilitar al aprendizaje* (4TRC).

En cuanto a las cuestiones gramaticales relacionadas con la ambigüedad, podemos destacar que todos los sujetos han escrito ejemplos que se han catalogado como ambiguos, si bien queremos señalar aquí que algunos de ellos han suscitado dudas, pues a veces no se trataba de ejemplos necesariamente ambiguos, simplemente eran ejemplos en los que si se aludía al referente, el mensaje era más claro. Algunas de las cuestiones que podemos resaltar al hilo del análisis de este punto son la supresión de pronombres en los casos en los que el complemento ocupa el primer lugar de la oración, el sujeto 1LRA ha incluido en sus escritos dos ejemplos de ello: *\*Esta misma opinión expresa Ibarrola* o *\*Esta misma idea expone Ibarrola*. También nos ha llamado la atención el hecho de que haya ejemplos en los que se ha suprimido el verbo principal, los más claros en este sentido son los del sujeto 4TRC: *\*Isabel Solé (1992), cuando afirma que leer, desde una perspectiva interactiva es un proceso mediante el cual se corresponde el lenguaje escrito*. O *\*Aunque a lo largo del curso se va variando la posición de los alumnos, ya que dependiendo de las actividades que se hagan se trabajara de forma diferente, como por ejemplo trabajar en parejas, individualmente, en pequeños grupos o en gran grupo*. Este mismo alumno, además, ha incluido en numerosas ocasiones referencias a autores y sus citas sin verbo que las introduzca como: *\*López (2010) leer es un acto de razonamiento*, *\*Omaggio (2001) el mensaje oral* o *\*Kaplún, (2000) “la verdadera comunicación...*

En relación con la concordancia, queremos resaltar que todos los alumnos han incluido en sus escritos ejemplos de oraciones de relativo cuyo nexos no concordaba con el antecedente, en este sentido el sujeto que más ejemplos ha puesto ha sido 2BNB con 4 faltas de concordancia: *... \*fuente de experiencia individual en el que el niño puede...*, *\*La definición de valores en el que Paredes y Ribera afirman que...*, *... \*la fábula de El caballo y el asno, el cual habla de la historia...* o *\*Antes de que el maestro/a cuente con ayuda de marionetas la poesía Chiquitina a sus alumnos, el cual trata....* La alumna 1LRA también tiene un ejemplo de esto mismo, si bien su ejemplo es diferente, pues podría entenderse que el pronombre de la oración de rela-



tivo concuerda solo con uno de los dos sustantivos que la precede: *\*De esta forma, los momentos y sesiones de unos 45 minutos de duración en las que se han realizado...* Como curiosidad diremos que hemos notado en los textos de los cuatro sujetos una casi total ausencia del pronombre relativo “quien”, especialmente en su forma plural.

Otras cuestiones relacionadas con la concordancia que han aparecido han sido, por ejemplo, el empleo de nombres colectivos como “familia” con verbos en plural como en: *era una familia que vivía con lo justo, no tenían ningún tipo de lujo* de 3FMS. Además, en grupos nominales pseudopartitivos en los que aparece un sustantivo cuantificador de grupo como “grupo” y que funcionan de sujeto, se ha notado una tendencia a colocar el verbo en plural, en este sentido nos ha llamado la atención un ejemplo en el que están presentes la forma singular y plural del verbo: *...el grupo de alumnos de 2º de EI con los que se llevó a cabo la propuesta, manifiesta ahora estrategias personales y actitudes hacia los demás diferentes a las que mostraban* de 1LRA. Especialmente existe esta tendencia a concordar el verbo en plural en los casos en los que a estas construcciones pseudopartitivas como “la mayoría de”, “un tipo de”, “una serie de” o “variedad de”, les sigue un nombre plural. A este respecto en el *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010:649) se especifica que estas construcciones, cuando funcionan de sujeto, pueden concordar con el verbo en singular o plural y eso a pesar de que el núcleo del sujeto es singular. Otra de las cuestiones que han aparecido en los escritos de los alumnos es la presencia de sujetos formados por varios nombres coordinados antepuestos y pospuestos, en estos casos en el citado *Manual* (ibíd.:647-648) han de concordar con el verbo en plural, aunque el *Manual* adopta una postura ecléctica al reconocer que tanto en textos antiguos como actuales existen ejemplos con el verbo en singular, nosotros hemos apreciado esa tendencia a poner el verbo en singular tanto con sujetos coordinados preverbiales como posverbiales: *Monsalco y Guaraná hace referencia...* o *Según nos cuenta Marreiros, Balça y Acevedo...* También en el análisis de este punto se ha encontrado un ejemplo de sujeto con expresión conjuntiva discontinua con verbo en singular en vez de en plural: *...\*tanto un tipo como el otro apoya al niño* (2BNB).

Así mismo, nos parece interesante destacar otra cuestión gramatical presente en algunos de los ejemplos de los alumnos como es la concordancia con sustantivos femeninos que empiezan por una “a” tónica pero que, por cuestiones de fonética sintáctica, son acompañados en sin-



gular por el artículo determinado en forma masculina, tal es el caso de sintagmas como “el área”: \**en el primer área* (1LRA) o “el aula”: \**en un aula de 2° de El situado en un centro educativo* (1LRA).

Por lo que se refiere a las concordancias entre pronombres y referentes a los que sustituyen, podemos destacar que todos los alumnos han escrito ejemplos en los que no hay tal concordancia, en este sentido nos llama especialmente la atención que los ejemplos de los sujetos 3FMS y 4TRC en los que hay esta falta de concordancia son todos (los 5 registrados en los textos de 3FMS) o la mayoría (9 ejemplos, de los 11 registrados en este apartado, de 4TRC) de número, este mismo sujeto ha escrito también otro ejemplo de falta de concordancia entre el pronombre y el nombre correspondiente en género: \**El humor compromete y obliga un cambio de perspectiva que nos permita poder escapar de una localización desagradable, huir y así lo podemos ver desde fuera y poder observarla desde diferente panorámicas*. Además éste es el único sujeto que ha incluido una falta de concordancia de género y número entre el pronombre y el nombre: ...\**en una mesa hay cuatro alumnos y cada mesa será una animal diferente que son las siguientes*. Al hilo de esta misma cuestión, nos parece destacable también el ejemplo del sujeto 1LRA: ...*cuando sientan rabia, celos, envidia, vergüenza o cualquiera de las emociones que se clasifican como negativas* a partir del cual se podría trabajar en una clase de lengua la existencia y uso de “cualesquiera”.

Con relación a las cuestiones gramaticales relacionadas con la secuenciación de los tiempos y modos verbales, podemos señalar que parece haber un intento por evitar el condicional simple o compuesto que se tiende a sustituir por tiempos del subjuntivo: *ha propiciado la expresión de emociones y actitudes que de forma únicamente verbal no hubiera sido posible* (1LRA) en vez de “habría sido posible”, *¿Qué hubiera pasado si Rita no hubiera sido responsable? ¿Qué hubierais hecho si os encontráis con el patito feo?* (2BNB) en lugar de “qué habría pasado” y “qué habríais hecho” o *¿Qué hubiésemos hecho nosotros si nos hubiésemos perdido como Fito para no tener miedo?* (4TRC) y no “habríamos hecho”. El sujeto 2BNB utiliza el condicional simple por el compuesto en: \**¿y cómo os ha quedado el trabajo que habéis hecho? ¿Quedaría mejor haciendo solos?* En vez de “¿habría quedado mejor si lo hubierais hecho solos?” Solamente el alumno 4TRC emplea el condicional por otro tiempo, lo usa por un imperfecto de subjuntivo, pero también recurre a un futuro simple por un condicional en: \**si habría algún fallo la*

persona les dirá dónde está el fallo y lo tendrían que volver a repetir y lo usa por un presente de indicativo en: *los libros son primordiales ya que llevaría a los niños a la aventura del saber* en vez de “llevan”. Tres de los sujetos han incluido en sus textos ejemplos relacionados con el uso de subjuntivo, destacan en este sentido los ejemplos del sujeto 4TRC quien escribe presentes de indicativo por presentes de subjuntivo: ...*\*de ahí que cada lectura, aún del mismo texto, se transforma en una nueva aventura para el niño* o *\*En el aula de Educación Infantil una de las tareas que se puede realizar para comenzar con la escritura es que los niños escriben oraciones de 4 ó 5 palabras*. Este sujeto tiene un ejemplo en el que se emplea el presente de subjuntivo cuando parece más adecuado el indicativo: ...*\*el profesor no quiere llegar a la respuesta verdadera de lo que ocurrirá después, sino, que quiere comprobar si las respuestas que dan los alumnos sean lógicas con lo leído hasta el momento* o el presente de subjuntivo en lugar del imperfecto del mismo modo: *El docente podría introducir de su propia cosecha ciertas reformulaciones o explicaciones que ayuden a los niños*.

Además de los ejemplos de subjuntivo, también se ha comprobado que dos de las alumnas: 2BNB y 3FMS, han redactado algunas oraciones, especialmente en narraciones, en las que el eje temporal parece que no está bien definido, pues se mezclan presente y pasados: *\*Después de una larga conversación, entra el carpintero para realizar un mueble utilizando cada una de ellas y cuando se fue las herramientas siguieron dialogando* (2BNB), *\*En la última década asistimos a una revolución emocional en el sentido de que afectaba a la psicología, a la educación y a la sociedad en general* (3FMS). Pero no es éste el único ejemplo relacionado con el imperfecto que ha escrito el sujeto 3FMS, otros son: *por el camino la oscuridad iba aumentando, cada vez anocheecía más, hasta que sin darse cuenta Lila se encontraba perdida en mitad de la selva* por “se encontró” o *¿qué pasó cuando Lila vio que la serpiente no le hizo nada?* En el que quizá sea más adecuado el imperfecto “hacía” o el pluscuamperfecto “había hecho”, tiempo este último que, dicho sea de paso, emplea incorrectamente en: *\*Por el camino la oscuridad iba aumentando, cada vez anocheecía más, hasta que sin darse cuenta Lila se había perdido en mitad de la selva*.

Con relación a las formas no personales, podemos destacar que el único sujeto que ha escrito un ítem relacionado con el participio es 4TRC: *De ahí la necesidad de acometer el presente estudio y dirigido a potenciar esta importante forma de la actividad verbal*, también como uso incorrecto de

gerundio este mismo sujeto ha puesto: *para aprender a escribir se podría empezar por ofreciendo algunas estructuras básicas*. El sujeto 1LRA tiende a emplear el gerundio por oraciones de relativo, verbigracia: *Emoción y sentimiento han dado lugar a la exposición de teorías, abordando en qué grado son términos afines*, nos parece que éste puede ser uno de los casos que el citado *Manual* (ibíd.:516) denomina como “gerundios restrictivos”. Respecto al infinitivo se ha podido comprobar cómo varios de los sujetos optan por esta forma para transmitir una orden o mandato, es decir, en lugar de un imperativo, el *Manual* (ibíd.:798) reconoce que esto es habitual en la lengua coloquial, pero recomienda que se evite en la lengua cuidada; el sujeto 1LRA ha incluido en sus textos dos ejemplos de ello: *No enjuiciar, reprimir o ridiculizar a los niños cuando sientan rabia y Consultar anexo*. Los alumnos también han incluido el infinitivo en oraciones finales, en vez de emplear el subjuntivo, cuando hay un cambio de sujeto en ellas respecto a la oración principal: *\*El proyector ha sido colocado en el techo del aula para así todos los alumnos podrán ver (4TRC), aunque los cuentos propuestos los hemos elaborado para poder aplicarse en todo el 2<sup>a</sup> ciclo (3FMS), La propuesta educativa contará con actividades de inicio, de desarrollo y de evaluación, para así poder ver la progresión de cada alumno (2BNB) o Ibarrola publica la colección cuentos para sentir en la que dedica un cuento a cada emoción y presenta al final una serie de propuestas para realizar tras la lectura (1LRA)*.

En el apartado de otras cuestiones se han incluido ejemplos relacionados con el leísmo, loísmo y laísmo y algunos ejemplos que hemos catalogado como inclasificables de 4TRC como: *Se evitará así además la aparición de motivaciones negativas hacia el conocimiento literario, cuando para éste alejadas de los intereses reales de esos alumnos o Freinet (1984) insistía en la importancia de la práctica de la escritura para aprender a escribir Puede ser a través de la escritura emergente que significa para Whitehurst y Lonigan (1998), a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de destrezas y habilidades previas para el aprendizaje de la lectura o por medio de las producciones escritas a lo largo de la escolaridad obligatoria*.

## 5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Según el MCERL un usuario de la lengua cuya competencia comunicativa se encuentra en el nivel C1 es aquél que "mantiene un alto grado

de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan" (2002:111), mientras que si la competencia comunicativa se ubica en el nivel C2, es porque el usuario de la lengua "mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás)" (2002:111).

A partir del análisis que hemos hecho, muy probablemente se pueda concluir que, si no todos, la mayoría de los alumnos que participan en este estudio tienen un nivel C1 e incluso alguno podría estar en el C2, pero lo cierto es que nos faltan pruebas objetivas que se encarguen de confirmar esto, aunque tampoco es el objetivo de este trabajo. Sí lo es, en cambio, conocer si los alumnos que se hallan al final de su formación académica en el Grado en Maestro de Educación Infantil cometen ciertos deslices en el uso de su lengua materna.

Se han identificado, efectivamente, algunos de estos deslices y se ha tratado de relacionarlos con contenidos gramaticales, todo ello con la esperanza de que estos contenidos de gramática puedan ser abordados en la docencia reglada del Grado, pues, como ya hemos señalado, no son pocas las universidades españolas que en los planes de estudio de este Grado incluyen una asignatura de lengua española en la cual se podrían tratar todas estas cuestiones.

A pesar de los resultados obtenidos, es casi seguro que muchos de los ejemplos que han pasado a formar parte del dossier creado a tal objeto para cada alumno, puedan justificarse por otros motivos que no sean el desconocimiento gramatical; en este sentido suponemos que lo habituados que los alumnos estén a redactar y a hacerlo con un soporte como el ordenador, lo estresados que se encuentren por cumplir con los plazos de entrega de los diferentes apartados del TFG, el cansancio propio del final del curso, etc. pueden estar detrás de muchos de los ejemplos, de manera que para futuras investigaciones, nos parece sumamente importante considerar también estas variables y estudiar cómo pueden influir en la redacción del texto.

Así mismo debemos señalar otra limitación de este trabajo y es que ha contado con una muestra muy pequeña, por lo que para extraer conclusiones más fiables en estudios más profundos y con objetivos más ambiciosos, habría que tener en cuenta mayor cantidad de sujetos y una muestra más variada en cuanto a procedencias de los mismos, edades y

género, pues es ingenuo pensar que los resultados hallados en este estudio con sujetos de la universidad de Burgos, son extrapolables a todo el ámbito hispánico. Si se contara con una muestra más variada de sujetos, se podría ver si a partir de los escritos obtenidos de una muestra así, aparecen las mismas cuestiones gramaticales que han aparecido en este estudio y si es posible también sistematizarlas para un posterior análisis.

Por otro lado, también deberíamos tener en consideración el hecho de que las muestras de lengua analizadas son textos escritos formales, por lo que muy probablemente haya otro tipo de cuestiones gramaticales presentes en el lenguaje coloquial que emplean los alumnos que también podrían ser tenidas en cuenta dentro de la ya referida asignatura de lengua española.

Por último, no quisiéramos acabar este apartado sin retomar una cita más del MCERL, pues ésta nos invita a que seamos realistas en cuanto a las posibilidades que un usuario tiene de dominar una lengua y no busquemos constantemente el error ni la perfección en la expresión:

Nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación (2002:106).

### **Notas**

1. Trabajo de Fin de Grado en Maestro de Educación Infantil. Universidades españolas.
2. Queremos agradecer profundamente al traductor Don Ismael Saiz Herrera la traducción al inglés del título, el resumen y las palabras clave de este trabajo.
3. Los niveles por los que puede llegar a pasar un sujeto en el dominio de una lengua dada son según el MCERL: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.
4. Las competencias lingüísticas son según el MCERL seis, a saber: la competencia léxica, la fonológica, la ortográfica, la semántica, la ortoépica y la gramatical.

5. Suponemos que también interfijos, aunque el MCERL no los mencione.
6. Asimismo, el MCERL (ibíd.) también contempla en esta sección aquellos casos en los que un mismo morfema es pronunciado por los usuarios de maneras diferentes, siendo una la forma considerada como correcta o más aconsejable y otra como vulgar. Si bien, como nuestro trabajo aquí se centra en el análisis de textos escritos formales, estas cuestiones de la morfofonología, no nos afectan, de ahí que no se hayan considerado en este apartado.
7. Estos grupos no son sino reflejo de las competencias lingüísticas establecidas por el MCERL (2002) que se pueden relacionar con el lenguaje escrito.
8. Se ha optado por incluir en este trabajo los ejemplos citados en la manera que los alumnos los han escrito, por tanto éstos son una fiel reproducción de aquéllos, a ello se debe las posibles faltas de ortografía.

### Referencias Bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2014. **Diccionario de la lengua española** Disponible en <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2010. **Nueva gramática de la lengua española. Manual**. Espasa Libros. Madrid (España).
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2009. **Nueva gramática de la lengua española**. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.
- ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 2005. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.
- CONSEJO DE EUROPA. 2002. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvemer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvemer.pdf) Consultado el 10 de septiembre de 2015
2007. **ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre**. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.

2007. **Real Decreto 1393/2007**. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.
- 2014 Plan del TFG de la Universidad de Burgos: Plan del Trabajo de Fin de Grado (TFG) del título de Maestro de Educación Infantil. Normativa y procedimiento de gestión. Disponible en <http://www.ubu.es/grado-en-maestro-de-educacion-infantil/informacion-academica/plan-de-estudios>. Consultado el 10 de septiembre de 2015.