

Propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo para mejorar la competencia léxica de estudiantes universitarios

Didactic Proposal Based on a Cognitive-Discursive Approach to Improve the Lexical Competence of University Students

Proposta didática baseada em uma abordagem cognitivo-discursiva para melhorar a competência léxica de estudantes universitários

 María de los Ángeles Sánchez Trujillo¹

 Estefanía Bernabé Sánchez²

 Felícita Delia Sáenz-Egúsquiza¹

¹ Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

² IE University

Recibido: 30/07/2024
Aceptado: 15/11/2024

Autor de correspondencia:

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
pchemsan@upc.edu.pe

Cómo citar:

Sánchez Trujillo, M. d. l. A., Bernabé Sánchez, E., & Sáenz-Egúsquiza, F. D. (2024). Propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo para mejorar la competencia léxica de estudiantes universitarios. *Páginas de Educación*, 17(2), e4189. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4189>

Financiamiento: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.



Resumen: El objetivo de este estudio fue implementar una propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo para mejorar la competencia léxica de estudiantes de pregrado. Este es un estudio de caso cualitativo y de diseño investigación-acción. La muestra estuvo conformada por 50 alumnos de primer ciclo de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima y 2 docentes del curso de Lenguaje. Antes y después de la ejecución de la propuesta, se aplicaron el análisis documental, dirigido a los ensayos argumentativos de los estudiantes, y la entrevista dirigida a los profesores. En la primera técnica se consideraron dos subcategorías determinadas de forma apriorística: errores léxicos y dominio léxico, y una categoría emergente: el cumplimiento de la intención comunicativa asociada a los errores léxicos. En el diagnóstico se constató que los errores más frecuentes eran la redundancia, la imprecisión léxica y los coloquialismos. A partir de los hallazgos, se procedió a diseñar una propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo, basado en vínculos discursivos entre los distintos segmentos textuales y con estrategias metacognitivas, de autocorrección, así como de coevaluación y autoevaluación. Finalmente, luego de la aplicación de la propuesta, se comprobó su efectividad en la mejora de la competencia léxica del alumnado, aunada a la ejecución efectiva de ciertas operaciones cognitivas.

Palabras clave: competencia léxica; educación superior; escritura universitaria; enfoque comunicativo; enfoque cognitivo-discursivo.

Abstract: The objective of this study was to implement a didactic proposal based on a cognitive-discursive approach to improve the lexical competence of undergraduate students. This is a qualitative case study with an action-research design. The sample consisted of 50 first-cycle students from the Faculty of Education of a private university in Lima and 2 teachers from the Language course. Before and after the implementation of the proposal, a documentary analysis was applied to the students' argumentative essays; and an interview was applied to the teachers. In the first technique, two a priori determined subcategories were considered: lexical errors and lexical mastery; and an emerging category, the fulfillment of the communicative intention associated with lexical errors. In the diagnosis, it was found that the most frequent errors were redundancy, lexical imprecision and colloquialisms. Based on the findings, a didactic proposal was designed based on a cognitive-discursive approach, based on discursive links between the different textual segments, and with metacognitive, self-correction, as well as co-evaluation and self-evaluation strategies. Finally, after the application of the proposal, its effectiveness in improving the lexical competence of the students was verified, combined with the effective execution of certain cognitive operations.

Keywords: lexical competence; higher education; university writing; communicative approach; cognitive-discursive approach.

Resumo: O objetivo deste estudo foi implementar uma proposta didática baseada numa abordagem cognitivo-discursiva para melhorar a competência lexical dos estudantes de graduação. Trata-se de um estudo de caso qualitativo com delineamento de pesquisa-ação. A amostra foi composta por 50 alunos do primeiro ciclo da Faculdade de Educação de uma universidade privada em Lima e 2 professores do curso de Letras. Antes e depois da execução da proposta, foi aplicada análise documental, direcionada aos ensaios argumentativos dos estudantes, e entrevistas com os professores. Na primeira técnica foram consideradas duas subcategorias pré-determinadas: erros lexicais e domínio lexical; e uma categoria emergente: o cumprimento da intenção comunicativa associada a erros lexicais. No diagnóstico constatou-se que os erros mais frequentes foram a redundância, a imprecisão lexical e os coloquialismos. Com base nos resultados, foi elaborada uma proposta didática fundamentada em uma abordagem cognitivo-discursiva, com base em vínculos discursivos entre os diferentes segmentos textuais, e com estratégias metacognitivas, de autocorreção, bem como de coavaliação e autoavaliação. Por fim, após a aplicação da proposta, verificou-se a sua efetividade na melhoria da competência lexical dos alunos, aliada à execução eficaz de certas operações cognitivas.

Palavras-chave: competência lexical; ensino superior; redação acadêmica; abordagem comunicativa; abordagem cognitivo-discursiva.

Implicaciones prácticas:

- Se resalta la importancia de incorporar técnicas de autoevaluación y coevaluación dado que permiten corregir errores léxicos comunes. Asimismo, contribuyen al desarrollo de una escritura más clara y coherente.
 - Las técnicas propuestas permitirán abordar dificultades en la escritura de los estudiantes, como la imprecisión, la redundancia y el uso inadecuado de coloquialismos. Además, permitirán desarrollar un vocabulario más preciso y formal.
-

Introducción

En el ámbito de la educación superior predomina una orientación a formar competencias diversas en los estudiantes, de modo que puedan ejercer su profesión y, a su vez, convertirse en ciudadanos con una formación integral que les permita aportar significativamente a su entorno social. Ahora bien, entre las diversas habilidades requeridas, una de las competencias necesarias es la expresión escrita. Entre las competencias inmersas en la producción textual, a las que menos atención se presta en este nivel es la competencia léxica, posiblemente porque, muchas veces, se asume que ya ha sido desarrollada en la formación básica regular o porque no es lo suficientemente valorada en el marco de la didáctica del español como lengua materna (Valdés-León, 2021a). Sin embargo, tal como afirma Alejos (2017), es importante fortalecer esta competencia desde el contexto universitario, ya que un acertado dominio léxico favorece, sin duda, los procesos de lectura y escritura académica universitaria, además de la capacidad de argumentación y fundamentación de ideas (Valdés-León, 2021b; Gràcia et al., 2018). De hecho, como forma de mitigar los problemas asociados con las deficientes habilidades comunicativas de los estudiantes, las universidades de diversas partes del mundo suelen implementar asignaturas de naturaleza remedial con el fin de mejorar su competencia comunicativa, especialmente, en lo que atañe a producción y comprensión textual (Muñoz & Reyes, 2022).

Por su parte, Ríos (2011) señala que los niños empiezan a hablar después de haber escuchado una infinidad de muestras de habla, asociadas a objetos o situaciones. La escritura se empieza a aprender poco después, con una estrecha vinculación con la lectura, al igual que el habla se relaciona directamente con la escucha. Por consiguiente, las cuatro habilidades están directamente vinculadas entre sí (Alejos, 2017). Así, pues, una persona que está acostumbrada a leer podrá adquirir un mayor léxico para hablar y escribir. A su vez, la comprensión lectora se ve fortalecida en la medida en que la competencia léxica esté mejor desarrollada (Riffo et al., 2014). Por tanto, se dice que la competencia comunicativa, como producto de la integración de las cuatro habilidades ya mencionadas, estará mejor formada en la medida en que estas destrezas estén muy bien desarrolladas.

Ahora bien, como señalan Vílchez et al. (2002), una gran cantidad de errores considerados como léxicos aluden a expresiones permitidas en el habla cotidiana, pero no en el ámbito escrito, mucho menos cuando se trata de textos académicos. Esto se produce, en gran medida, porque los intercambios

en el aula suelen ser orales y a los estudiantes les resulta difícil diferenciar el registro lingüístico que deben emplear cuando escriben. Además, a esto se suma el hecho de que los estudiantes suelen utilizar el lenguaje oral como forma dialógica y no tanto monológica. Entonces, muchos de los errores léxicos consisten en que el alumno escribe “como si estuviera hablando”; de ahí, la frecuencia del tuteo, jergas y marcas de cambio de discurso oral en los textos que redacta. A su vez, como mencionan Valdés-León et al. (2022), el contexto sociocultural del alumnado impacta en su competencia comunicativa, en la que se incluye su dominio léxico y sintáctico, lo que, a su vez, influye en sus actividades de lectoescritura.

Como indican Hernández y Tomé (2017), para conocer mejor cómo las personas llegan a dominar el léxico —y también cómo cometen errores al respecto—, es preciso definir el concepto de léxico disponible, el cual hace referencia a las unidades léxicas que están “altamente disponibles” cuando el hablante escucha o lee acerca determinada categoría semántica. Evidentemente, esto depende del lexicón mental que posee el individuo que, a su vez, se relaciona con su propia experiencia y saberes previos. Con base en la propuesta de Owens (2003), la producción del léxico disponible comienza luego de que el hablante reconozca la categoría semántica planteada como un estímulo, el cual es percibido de manera visual o acústica (etapa preléxica). Tal percepción permite activar información relacionada con la categoría captada (etapa léxica). De esta manera, el individuo debe seleccionar la alternativa más pertinente de acuerdo con sus propósitos. Posteriormente, en la etapa posléxica, se accede al sistema semántico, encargado de generar todos aquellos procesos que posibilitan la inclusión de las palabras en enunciados concretos.

Cabe señalar que, si bien inicialmente la motivación de acceso al léxico disponible es semántica, en realidad, implica todos los niveles de procesamiento. En efecto, todo concepto está relacionado con una o más formas léxicas y es labor del hablante elegir aquella que resulte más adecuada. Así, los “conceptos disponibles” se asociarán a las “palabras disponibles”. El hablante es libre de elegir un término u otro, y de emplear sinónimos según sus propios objetivos. En suma, cuando el sujeto se enfrenta a la exigencia de producir léxico, activará ciertas estructuras de su memoria semántica vinculada con el estímulo recibido y seleccionará uno o varios nodos o palabras que, a su vez, servirán de facilitadores para la aparición del próximo nodo o palabra que, a su vez, posee su propia constelación de nodos o palabras. Entonces, se afirma que la secuencia léxica es sumamente compleja a nivel de organización y composición (Echevarría et al., 2008). Tal posibilidad está asociada con una serie de operaciones cognitivas como la memoria, la atención, el razonamiento lógico y la metacognición. Se evidencia, por tanto, que esta secuencia de procesos está vinculada con las operaciones cognitivas que subyacen la lectura y la comprensión, desde un abordaje neuropsicológico (Adrián, 2022). Ahora bien, la facilidad o dificultad con que se activen las representaciones conceptuales asociadas al proceso de acceso al léxico disponible depende de la tipicidad de las palabras en cuestión, su grado de familiaridad, y la etapa de su vida en que las que el sujeto en cuestión las adquirió (Hernández & Tomé, 2017).

En relación con el léxico disponible, Morales (2005) afirma la necesidad de distinguir entre léxico activo y pasivo. Mientras el primero se refiere a aquel conjunto de palabras empleados en el ámbito oral y escrito de manera frecuente, el segundo alude a vocablos que, si bien no se utilizan de manera espontánea, sí son comprendidos cuando son leídos o escuchados. En tal sentido, además de incrementar el bagaje léxico, es labor de los educadores generar una movilización del léxico pasivo al activo. En otras palabras, se debe buscar que el léxico pasivo devenga en activo, es decir, disponible.

Respecto de lo presentado anteriormente, Mahecha y Mateus (2017) realizaron un estudio en el que analizaron los mecanismos intervinientes en el proceso de acceso al léxico disponible. Para ello, los dividieron en lingüísticos-formales y semántico-cognitivos. En los primeros, se hace referencia a todas aquellas asociaciones léxicas que se efectúan en el plano morfológico o fonológico al percibir algún estímulo que active el léxico disponible. Por otra parte, los mecanismos semántico-cognitivos incluyen los procesos de categorización, hiperonimia e hiponimia, sinonimia y antonimia. Es evidente, entonces, que mientras más ejercitado se encuentre el hablante en ejecutar estos mecanismos, mayor competencia léxica poseerá. A su vez, la riqueza y el dominio del vocabulario aporta efectivamente en el desarrollo de la competencia comunicativa (Lahuerta, 2024; Consejo de Europa, 2020).

Como afirma Gómez (1997), considerando un enfoque comunicativo del aprendizaje de una lengua, el dominio léxico se vincula no solo con el conocimiento gramatical del individuo, sino también con su competencia sociolingüística, puesto que requiere conocer acerca de las reglas socioculturales

de uso para interpretar adecuadamente los enunciados según el contexto en el que son producidos, al igual que comprender —o producir— lenguaje figurado y frases hechas. Igualmente, requiere una competencia discursiva, puesto que necesita no solo interpretar significados individuales, sino globales de los textos que lee, atendiendo a su estructura acorde con su género discursivo y la manera como sus distintos elementos están cohesionados. También, la competencia léxica se apoya en la competencia estratégica, basada en recursos verbales y no verbales que permiten compensar las falencias que puedan surgir en una situación comunicativa determinada.

Resulta relevante mencionar a Wagner (2000), quien realiza una distinción entre competencia léxica y competencia comunicativa. De esta forma, considera que las palabras específicas que emplee el hablante, así como la cantidad de la que disponga, depende exclusivamente de su competencia léxica, variable principalmente según su condición social, escolaridad, oportunidades de lectura, frecuencia de interacción con los demás. Por otra parte, la capacidad de emplear y articular adecuadamente las palabras según la situación comunicativa específica —la cual considera el tema, contexto y tipo de interlocutor— depende únicamente de su competencia comunicativa.

En cuanto a los factores que permiten el desarrollo de la competencia léxica, se han efectuado diversos estudios. Al respecto, Hernández (2015) afirma que, en los estudios sobre competencia léxica adulta, se han identificado dos factores que intervienen en su formación y manifestación: la edad y la educación. Así, el conocimiento léxico acumulado durante la vida adulta, al parecer, es estable hasta la edad avanzada y, durante todo este proceso, se producen algunos mecanismos de actualización, debido a la lentificación de la velocidad neuronal propia de la edad. Como señalan Soares y Ortiz (2008), además, el grado de escolarización y el nivel educativo influyen en la competencia léxica que se posea en la adultez. Asimismo, la cantidad de tiempo que el individuo dedica a la lectura desde la niñez favorece la adquisición de su bagaje léxico. Este hábito varía en cada persona, pues depende de sus experiencias personales. Cuando las personas inician sus estudios universitarios, y a lo largo de su desarrollo profesional, irán adquiriendo también un léxico relacionado con su profesión. De hecho, en la vida universitaria, es imperativo el desarrollo de la competencia léxica con el fin de enfrentar los desafíos académicos propios del nuevo ámbito en que se desenvuelven (Alejos, 2017; Hernández, 2015).

Según Boadas y Flores (2012), la redacción de textos pertenecientes a un registro formal, propios en un contexto académico, es una tarea complicada, más aún si no se cuenta con la práctica suficiente, porque implica una serie de procesos psicológicos, la consideración al tema y al receptor elegidos, además del conocimiento del mundo y la competencia comunicativa. El componente léxico se vincula, precisamente, con estos dos últimos aspectos, y además no actúa aislado. En efecto, según la gramática textual planteada desde el enfoque comunicativo, se percibe al texto como una unidad comunicativa, que integra distintos aspectos como la grafía, el vocabulario, la gramática y la estructura. Tal consideración corresponde con la propuesta de Van Dijk (1983), quien plantea que la redacción implica la construcción de una macroestructura de naturaleza semántica que, su vez, se organiza de una manera determinada que la caracteriza según la tipología a la que pertenece.

Al respecto, han surgido diversas investigaciones orientadas a conocer los errores léxicos más frecuentes en los estudiantes. Tal es el caso de Ayavaca (2015), quien demostró la influencia de los medios de comunicación en la adopción y uso de jergas juveniles. Estas se incluyen como parte de su comunicación cotidiana, que no solo es oral, sino también escrita a través de las redes sociales. Es esperable, entonces, que tales jergas sean incluidas, en alguna medida y de manera inconsciente, en los textos académicos que los estudiantes produzcan, pese a saber que deben escribir de manera “formal”. Sobre este punto, diversos autores como Cazarez (2020) y González-Samé y Romero-Romero (2019) señalan que el uso de redes sociales y mensajes de textos conduce a una distorsión de la lengua, puesto que el lenguaje empleado en estos medios se caracteriza por emplear un vocabulario abreviado, así como acortamientos y supresión de palabras innecesarias, además de otros errores de carácter ortográfico. Tales aspectos, aceptables en un registro informal o coloquial, se trasladan al ámbito formal.

Por otro lado, el estudio de Madrigal y Vargas (2016) demuestra que los estudiantes universitarios evidencian pobreza léxica en sus redacciones, asociada con situaciones de redundancia, especialmente, en sustantivos y verbos. Asimismo, se comprobó las limitaciones de los estudiantes, quienes no aplican estrategias para evitar repeticiones en sus textos, como por ejemplo los mecanismos referenciales. Por su parte, el estudio de Lillo y Venegas (2020) resulta relevante, puesto que

identificaron que los estudiantes universitarios de último ciclo que suelen redactar una mayor cantidad de palabras en sus trabajos de grado, especialmente en los apartados de introducción, presentan frecuentemente mayor cantidad de errores léxicos, entre otras dificultades asociadas a la competencia escrita.

A partir de lo anterior, se hace necesario indagar más acerca de la competencia léxica en los estudiantes de nivel superior, asociada a sus habilidades de expresión escrita. Por ello, se planteó como objetivo de la presente investigación implementar una propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo para mejorar la competencia léxica de estudiantes de pregrado.

Materiales y métodos

Diseño

Esta investigación corresponde a un estudio de caso y se enmarca en un enfoque cualitativo y de diseño investigación-acción de tipo práctico (Latorre, 2003), ya que, a partir de la observación y reflexión acerca de una problemática, se diseñó y puso en práctica una propuesta didáctica cuyo propósito fue lograr una transformación educativa en la realidad analizada. En esta línea, a partir de los postulados de Latorre (2003), se pretendió el mejoramiento directo de la práctica en el contexto donde se realizó el estudio, a partir de acciones inmediatas. Así, este estudio tuvo, como objetivo general, implementar una propuesta sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo, enmarcada en el curso de Lenguaje, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima. Esta propuesta es de elaboración propia, con base en los hallazgos presentes en este estudio, así como en los aportes de Cucatto (2009), como se explicará más adelante.

Participantes

Para el presente estudio se han considerado como participantes a 50 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Educación de una universidad privada de Lima, así como 2 docentes de cursos de Lenguaje. Del total, 43 pertenecían al género femenino y 7, al masculino. Además, el rango de edad de los estudiantes era de entre 17 y 19 años. Solo dos estudiantes sobrepasaban ese rango: uno con 21 años y otro con 23. Se ha considerado una muestra exhaustiva, es decir, la totalidad de alumnado perteneciente a primer ciclo. Es preciso resaltar que la razón por la cual se eligió trabajar con alumnos recién ingresantes es conocer el nivel de competencia léxica que poseen en el inicio de sus estudios universitarios con el fin de aplicar oportunamente medidas orientadas a movilizar su escritura inicial a un registro formal, propio de un nivel académico. A su vez, como señalan Gràcia et al. (2018), un desarrollo adecuado de la competencia comunicativa de docentes en formación es crucial, puesto que ellos serán los encargados de generar ambientes estimulantes de enseñanza y aprendizaje, por lo que requieren poner en prácticas todos sus recursos verbales y no verbales.

Técnicas e instrumentos

Con el propósito de lograr los objetivos de investigación, en primer lugar, se aplicó el análisis documental como técnica y una ficha como instrumento de recolección de información. Este instrumento permitió la categorización y el análisis del léxico empleado por los alumnos en situaciones formales antes y después de la aplicación de la propuesta. En segundo lugar, se aplicó una entrevista como técnica y una guía de entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos provenientes de los profesores de los cursos de Lenguaje. A partir de tal instrumento, se buscó reconocer sus percepciones respecto de la competencia léxica que poseen sus estudiantes.

Cabe señalar que los instrumentos aplicados han sido previamente validados. Para ello, se ha empleado un juicio de cuatro expertos, quienes revisaron tanto la ficha de análisis documental como la guía de entrevista y brindaron su retroalimentación, la cual permitió mejorar ambos instrumentos. Los expertos son doctores en ciencias de la educación con especialidad en lingüística y literatura. Para la validación de los instrumentos se utilizó una guía en la que los expertos debían marcar si cada ítem cumplía o no con los criterios de pertinencia, relevancia y claridad. Los cuatro expertos concordaron en más del 80 % de sus evaluaciones, lo que indicó un alto grado de fiabilidad en ambos instrumentos.

A su vez, las dos subcategorías apriorísticas asociadas a la competencia léxica de la cual se buscó información fueron las siguientes: errores léxicos y dominio léxico.

Técnicas para la organización, procesamiento y análisis de datos

Antes de la aplicación de instrumentos se solicitó el consentimiento de la decana de la Facultad de Educación, a quien se les comunicó acerca de los objetivos y la importancia del estudio. Para la fase diagnóstica, se analizaron los textos redactados por los estudiantes durante la semana 2 de clases, solicitados por sus docentes de Lenguaje, los cuales debían tener al menos 500 palabras y consistían en sustentar el tema de investigación asociado al ámbito educativo que iban a desarrollar como parte del proyecto de escritura de la asignatura. En el caso de los docentes, se les entrevistó en la semana 3 de clase, previa coordinación de su disponibilidad de horarios. Posteriormente, para la evaluación de la propuesta se utilizaron los mismos instrumentos; por un lado, para analizar los ensayos finales del alumnado y, por otro, para identificar las percepciones de los docentes sobre los avances de sus estudiantes. Cabe precisar que el ensayo final debía ser de tipo argumentativo y contener entre 1,200 y 1,500 palabras. Entre los temas educativos abordados destacaron los siguientes: la educación en línea como alternativa efectiva a la educación presencial, el uso de tecnología en clase como potenciadora de aprendizajes significativos, la inclusión de cursos de educación financiera en el nivel secundario, los sesgos de las evaluaciones estandarizadas, entre otros.

Luego de la aplicación de instrumentos se empleó el programa Atlas.ti 23, el cual permitió establecer relaciones entre las subcategorías halladas y generar nuevas. Todo este proceso facilitó la interpretación de los datos encontrados, tanto antes como después de la aplicación de la propuesta. Asimismo, se trianguló la información recabada de los alumnos con las percepciones de los docentes, de tal modo que se pudiera describir la competencia léxica de los estudiantes con mayor precisión.

Debido a que este estudio se compone de tres etapas: diagnóstico, diseño de la propuesta, y ejecución y evaluación, en la Tabla 1 se incluyen datos específicos acerca de cada una de estas fases.

Tabla 1

Procedimiento empleado en las etapas del estudio

Etapa	Procedimientos aplicados	Fechas
Diagnóstico	- Análisis documental de las actividades de escritura de los estudiantes - Entrevistas a docentes	Marzo de 2023
Procesamiento de la información	- Análisis y triangulación de la información	Abril de 2023
Diseño de la propuesta didáctica	- Reuniones de coordinación con los docentes de Lenguaje para el diseño de estrategias	Abril de 2023
Aplicación y evaluación de la propuesta	- Análisis documental de las actividades de escritura de los estudiantes - Entrevista a los docentes	Abril-junio de 2023
Procesamiento de la información	Análisis y triangulación de la información	Julio de 2023

Resultados

Fase de diagnóstico

Luego de la aplicación de la guía de análisis documental en las producciones textuales de los estudiantes, se identificó que los errores léxicos más frecuentes eran los siguientes: redundancias, imprecisión léxica y coloquialismos.

Con respecto a la redundancia, la mayoría de los textos analizados (35) presentan este tipo de error, lo cual afecta gravemente tanto la fluidez como la comprensión lectora. La repetición innecesaria de términos genera una sobrecarga cognitiva en el lector, que debe procesar información repetitiva sin aportar nuevos significados. Este problema se ve exacerbado por la falta de uso de herramientas estilísticas esenciales para la claridad, como el empleo de referentes textuales, sinónimos o expresiones equivalentes, que permitirían evitar la repetición de palabras y mejorar la cohesión textual. La falta de

alternancia léxica no solo limita el contenido, sino que también obstaculiza el desarrollo argumentativo, pues la repetición constante limita la capacidad de presentar ideas de manera variada y atractiva, lo que impactó negativamente en el sustento de la elección de su tema de investigación.

En relación con la imprecisión léxica, predomina el uso de términos que no reflejan con exactitud el significado que se le atribuye. Los estudiantes tienden a utilizar palabras “baúl” o verbos comodín, caracterizados por su ambigüedad y su capacidad para abarcar un amplio espectro de significados, lo que dificulta la claridad de sus argumentos. Estos términos generalistas y vagos comprometen la calidad del texto académico, como se observa en los siguientes ejemplos:

En primer lugar, los factores que intervienen en la decisión de **tocar** el tema de las escuelas ecológicas son diversos...

Estos juegos que involucran violencia va a **conllevar a** un cambio de personalidad y carácter en los adolescentes asimilando conductas agresivas.

El cyberbullying es uno de las **cosas** difíciles de afrontar, pues es decisión del el victimario y de la víctima en saber afrontar estas situaciones.

Los padres deben **dar** confianza y **hacer** a los hijos que cuenten más.

Las víctimas callan y esto **tiene** consecuencias lamentables.

Este trabajo **hablará** sobre cómo los jóvenes **caen** en adicciones diversas...

Elegí este tema, ya que me parece **controversial**, porque tiene relevancia en varios aspectos: familiar, educación, social...

En este último caso presentado, el término “controversial” no es, en sí mismo, impreciso. Sin embargo, se utiliza de forma errónea en el enunciado, pues no expresa un efecto que se desprenda directamente de la noción de relevancia atribuida al tema en cuestión.

En cuanto al uso de coloquialismos, en la mayoría de los textos analizados (28) también se ha constatado el empleo de, al menos, alguna expresión informal, aunque solo 8 casos lo hacen de manera de recurrente (10 expresiones o más a lo largo de todo su texto). A continuación, se presentan algunas citas extraídas de las producciones:

Un niño que lee siempre aumenta su imaginación y aumenta su vocabulario, esto **da pie** a que mejore su habilidad de comunicación.

Por otro lado, se puede hacer que a través de estas palabras, el gobierno **tome cartas en el asunto** y pueda apoyar a las construcciones de las escuelas, inclusive que puedan crear programas de ecología en universidades privadas o estatales, para así poder tener un aire puro y limpio libre de contaminación.

Acá, existe **un montón** de problemas que tienen relación con la violencia y los estereotipos sociales.

A la larga, los niños crecen con problemas sociales.

Por eso, gracias a este trabajo, voy a **hacer un llamado** a las autoridades locales.

En síntesis, este tipo de escuelas pueden **dar** beneficios muy importantes para una **buena** enseñanza sobre la ecología en nuestro país. También pueden producir un ambiente cálido para estudiar tranquilos, oyendo el cantar de los **pajaritos** y respirando un aire limpio.

Este último enunciado refleja no solo el empleo de términos imprecisos en el contexto que se emplean, como “dar” o “buena”, sino que también incluye un término en diminutivo (“pajaritos”), el cual es un rasgo de la oralidad.

En relación con el dominio léxico de los estudiantes, se comprobó que solo 10 de ellos utilizan de manera constante referentes y expresiones sinónimas para evitar casos de redundancia. Todos los demás textos analizados revelaron casos de redundancia en palabras y expresiones empleadas. Este fue el principal error evidenciado en el análisis, en contraste con el empleo de coloquialismos, que fue el

error menos recurrente, como ya se expresó con anterioridad. Por otro lado, se observa también problemas léxicos en cuanto al empleo de palabras precisas, por lo que se identificó, en casi la totalidad de los textos analizados (42), en mayor o menor medida el uso continuo de términos ambiguos, como “cosa”, “algo”, “bueno”, “malo”, y de verbos comodín derivados de los infinitivos “tener”, “hacer”, “poner”, “pasar”, “dar”, entre otros.

Resulta relevante enfatizar que, en el análisis documental, surgió como categoría emergente el cumplimiento de la intención comunicativa asociada a los errores léxicos, precisamente como una falencia que se evidenció en algunas de las producciones textuales analizadas. De este modo, en determinados enunciados se constató que los errores léxicos cometidos estaban impidiendo la comprensión total del mensaje. Es importante añadir que, en ciertos textos, estas falencias no se ubicaron de manera aislada en todos los casos, sino acompañados de otro tipo de errores de naturaleza sintáctica. A continuación, se incluyen algunos ejemplos:

La falta de preparación de la familia en la educación de los menores de tres años está dando resultado muy desfavorables y se agravará si no se toman medidas correctivas ahora, porque la falta de preparación da como consecuencia problemas en los niños.

El acoso escolar tiene tantas consecuencias especialmente en la vida de la víctima, estas pueden afectar todo su futuro y traer consecuencias irreparables para su futuro.

Un objetivo principal de esta investigación es poder diferenciar a los alumnos que son los acosadoras de cómo eligen a su víctima porque (si hay causas de la escuela o por envidias) ya que por estas razones se llegan a orillar a la víctima hacia al suicidio y las consecuencias pueden ser fatales.

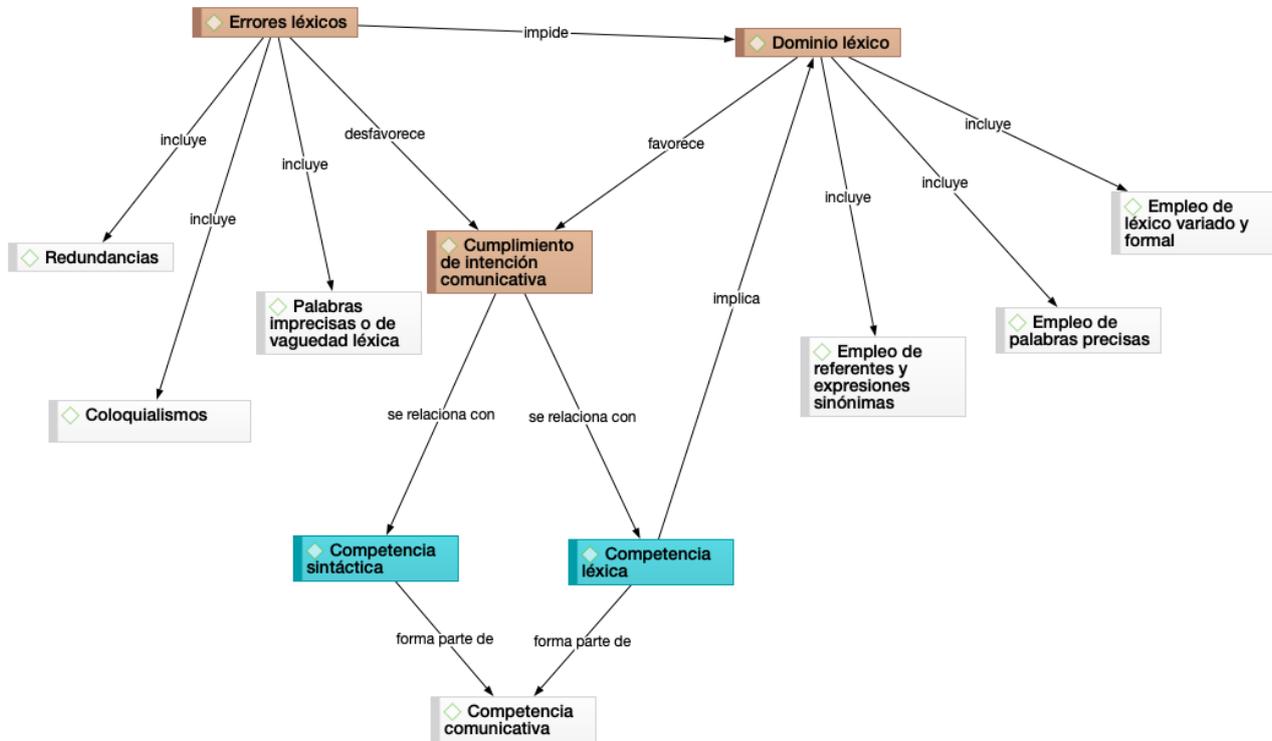
Los fenómenos naturales se dan mediante un tiempo hora o momento suscitado por consiguiente es inevitable poder impedir que se prolongue.

Los hallazgos del análisis documental coinciden con las percepciones de los docentes, quienes expresaron que los estudiantes estaban teniendo dificultades en expresar sus ideas por falta de un vocabulario diverso. Incluso, uno de ellos manifestó que “es evidente la pobreza léxica que demuestran estos muchachos, lo que está dificultando la expresión de sus ideas de manera clara” (Entrevistado 1). De este modo, se constata que el bajo dominio de competencia léxica por parte del alumnado está muy relacionado con dificultades presentes en la competencia comunicativa escrita, lo cual limita el cumplimiento de su intención comunicativa. Este aspecto se corresponde con lo constatado en el análisis documental y justamente surgió como categoría emergente.

A su vez, ambos profesores entrevistados coincidieron en que la redundancia es un error recurrente en los textos de estos estudiantes y uno de ellos lo atribuyó a “la falta de costumbre en revisar su texto” (Entrevistado 1). Asimismo, afirmó que el tipo de errores mencionado no solo se debe a la falta de dominio léxico, sino también a que los estudiantes no suelen seguir las fases propias de la redacción, compuestas de planificación textual, redacción propiamente dicha y revisión textual. Esto último les permitiría detectar los errores cometidos; entre estos, la redundancia con el propósito de tomar medidas orientadas a corregirlos.

Para finalizar este apartado, pese a las dificultades evidenciadas, uno de los docentes entrevistados manifestó que una fortaleza que ha observado en los estudiantes es su motivación en el tema que han elegido para investigar, lo que hace que deseen indagar al respecto (Entrevistado 2). Esto, según el profesor, podría favorecer su léxico especializado en la temática en cuestión, lo cual podría verse reflejado en sus próximas producciones textuales.

En la Figura 1 se identifican las relaciones evidenciadas entre los distintos componentes y categorías asociadas con la competencia léxica.

Figura 1*Componentes y categorías asociadas a la competencia léxica*

Fase de diseño de la propuesta

A partir de los resultados del diagnóstico, se optó por plantear una propuesta didáctica para mejorar la competencia léxica de los estudiantes, pero no de forma aislada, sino en conjunción con otras habilidades incluidas en la competencia comunicativa. Por tanto, se priorizó el diseño de estrategias orientadas al logro de la intención comunicativa de sus producciones textuales sobre la base de la demostración de un dominio léxico adecuado.

Para ello, se optó por diseñar una propuesta sustentada en un enfoque, al que se denominó cognitivo-discursivo. Así, se consideró el aporte de Cucatto (2009), quien se basa de la lingüística cognitiva para afirmar que las habilidades lingüísticas implican la interconexión de elementos diversos, en este caso, en la producción de un texto. De esta forma, este proceso incluye una serie de habilidades, entre las que se encuentran la gramatical y la léxica; operaciones cognitivas, como la atención, la memoria, el razonamiento lógico y la metacognición; el establecimiento de vínculos discursivos entre los distintos segmentos textuales, así como el contexto en que se escribe.

De este modo, se enfatiza en abordar la producción de un texto concibiéndolo como un todo discursivo, enmarcado en una situación comunicativa específica y orientado a cumplir una intención comunicativa, aspecto que justamente se identificó como una categoría emergente en el diagnóstico. En tal sentido, más que el desarrollo de estrategias didácticas orientadas a reforzar aspectos normativos de la lengua, se buscó mejorar la competencia léxica de los estudiantes enfatizando en la importancia de la claridad de los mensajes que transmiten, para lo cual se hace necesario un dominio léxico adecuado. Asimismo, se enfatizó en actividades de autoevaluación y coevaluación, lo que favoreció el fortalecimiento de la metacognición en su proceso de producción y revisión textual. A partir de la revisión, además, se buscó reforzar la atención en las distintas características del texto en función de criterios de evaluación previamente planteados. Por tanto, si bien se intentó mejorar la competencia léxica de los estudiantes, se atendieron indirectamente otros aspectos asociados a la competencia gramatical y, sobre todo, la discursiva.

De forma paralela, se propusieron actividades de categorización léxica y de empleo de hiperónimos, hipónimos, sinónimos y antónimos, todo lo cual permitió ampliar su léxico disponible activo, establecer mejores interconexiones entre familias de palabras y favorecer la riqueza léxica de sus textos. En consecuencia, se pretendió que, en las fases de revisión y corrección de sus productos textuales, tales aspectos sean aplicados para su mejoramiento.

La propuesta fue diseñada considerando 8 semanas de clase (desde la semana 5 hasta la semana 12), teniendo en cuenta que su aplicación sería en el desarrollo del curso de Lenguaje, en la sesión práctica semanal de dos horas de duración. En correspondencia con los aspectos abordados en el curso, se diseñaron una serie de actividades orientadas a la ejecución del proyecto de redacción de un ensayo basado en un tema de investigación asociado con el tema educativo que los estudiantes eligieron inicialmente. Para el diseño, se contó con la participación y anuencia de los dos docentes del curso, quienes se mostraron colaborativos en el diseño de las actividades alineadas con el propósito de su asignatura. En la Tabla 2 se resumen las principales estrategias y acciones diseñadas.

Tabla 2

Estrategias y acciones de la propuesta con enfoque cognitivo-discursivo

Semana de clase	Estrategias y acciones
Semana 5	Acciones de planificación de su ensayo: determinación de situación e intención comunicativas y características del lector -Análisis de la información hallada en la búsqueda bibliográfica -Elaboración de paráfrasis constructivas -Reforzamiento de empleo de sinónimos en sus paráfrasis
Semana 6	-Elaboración de resúmenes basados en sus paráfrasis -Análisis de recursos de cohesión en la elaboración de resúmenes: los referentes y conectores
Semana 7	-Elaboración de esquema de redacción de su ensayo -Actividades paralelas de reforzamiento de léxico disponible (procedimientos de categorización léxica, hiperonimia e hiponimia, sinonimia y antonimia)
Semana 8	-Redacción de primer borrador de su ensayo -Actividad de coevaluación
Semana 9	-Identificación de posibles errores léxicos y sintácticos -Actividad de reescritura sobre la base de tres criterios: variedad léxica, precisión léxica y empleo de léxico formal
Semana 10	-Aplicación de estrategias metacognitivas y correctivas del léxico empleado: subrayado de términos incorrectos, imprecisos o inapropiados, determinación de la intención comunicativa de cada párrafo y del texto en general
Semana 11	-Uso de herramientas externas: diccionario de sinónimos, inclusión de léxico especializado relativo al tema de estudio -Actividad de autoevaluación
Semana 12	-Redacción de versión final del ensayo -Actividad de coevaluación

Fase de evaluación de la propuesta

A partir de los productos finales, se volvió a aplicar la guía de análisis documental con los mismos criterios de la fase diagnóstica, para evaluar los avances logrados por los estudiantes en su producción textual tras la intervención. Este proceso permitió detectar mejoras significativas en cuanto a la calidad de los textos producidos, especialmente en los aspectos de redundancia, precisión léxica y coherencia general.

Redundancia y uso de sinónimos

El análisis mostró que solo 5 estudiantes persistieron en cometer errores de redundancia, lo que representa una reducción notable en comparación con los 35 identificados en la fase diagnóstica. En su mayoría, los estudiantes mejoraron demostraron un mayor uso de referentes y sinónimos, lo que contribuyó a una mayor diversidad léxica y a una mejor fluidez en sus textos. A continuación, se presentan ejemplos concretos que muestran esta mejora:

Alumno A

- **Antes de la intervención:** La investigación tiene varios objetivos. Estos objetivos ayudarán a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- **Después de la intervención:** El objetivo de la investigación es aportar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Alumno B

- **Antes de la intervención:** El propósito de este estudio es analizar el impacto de las metodologías activas y las mejoras que pueden traer, metodologías que se implementan en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- **Después de la intervención:** El propósito de este estudio es analizar el impacto de las metodologías activas implementadas en el aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Este cambio evidencia un esfuerzo consciente por evitar la repetición innecesaria y enriquecer el discurso con sinónimos que aportan claridad y precisión.

Precisión léxica

Se observó una disminución significativa en el uso de términos imprecisos como “cosa” o “algo”. Ningún trabajo contenía estos términos tras la intervención, lo que revela una mejora notable en la precisión léxica. No obstante, 10 producciones aún mostraron el uso de verbos comodín como “hacer”, “tener” o “dar”, aunque su uso fue menos frecuente y no afectó la comprensión del mensaje. Esto indica un avance en la capacidad de los estudiantes para seleccionar términos más adecuados al contexto. Algunos ejemplos de mejora son los siguientes:

Alumno C

- **Antes de la intervención:** Las consecuencias del ciberacoso son muchas. Estas consecuencias afectan la vida de las víctimas.
- **Después de la intervención:** El ciberacoso genera ciertos efectos que pueden perjudicar gravemente a las víctimas.

Alumno D

- **Antes de la intervención:** Hay muchas cosas que influyen en la vida académica de los estudiantes y afectan sus resultados.
- **Después de la intervención:** Diversos factores, como el apoyo familiar y la gestión del tiempo, influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Alumno E

- **Antes de la intervención:** El proyecto tiene que ver con muchas cosas que afectan a los estudiantes.
- **Después de la intervención:** El proyecto aborda múltiples factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes.

Uso de coloquialismos

En cuanto a los coloquialismos, casi todos los estudiantes (47) evitaron el uso de palabras informales, lo que muestra un ajuste adecuado al registro académico esperado. Antes de la intervención, expresiones como “un montón de problemas” o “cosas difíciles de afrontar” eran comunes, pero después del proceso formativo se sustituyeron por expresiones más formales como “diversos problemas” o “situaciones complejas”.

Intención comunicativa

La intención comunicativa se logró en casi todos los casos; solo 2 de los estudiantes continuaron mostrando dificultades léxicas graves, principalmente relacionadas con aspectos sintácticos que impidieron la comprensión total de algunas partes de sus textos. La gran mayoría de los trabajos consiguió transmitir de manera clara y coherente la importancia del tema abordado. Esto fue corroborado por los docentes, quienes percibieron una mejora en la capacidad del alumnado para estructurar sus ideas de forma precisa y organizada.

Percepción de los docentes y mejora metacognitiva

Los docentes destacaron que la implementación de actividades de autoevaluación y coevaluación favoreció un proceso de aprendizaje más crítico y consciente. Los estudiantes, al revisar sus propios textos y los de sus compañeros, lograron una “mirada más objetiva” que les permitió identificar y corregir errores más fácilmente. Esta dinámica de trabajo también permitió mejorar la motivación de los estudiantes, quienes otorgaron un sentido práctico al dominio léxico al reconocer su relevancia en el cumplimiento de la intención comunicativa.

Además, ambos docentes comentaron que el enfoque metacognitivo no solo mejoró la capacidad crítica del alumnado, sino que también afianzó su comprensión de la planificación y revisión textual, elementos clave para la construcción de textos académicos más sólidos. Este aspecto fue especialmente evidente en el aumento del uso de sinónimos y en la reducción de errores relacionados con la redundancia y la imprecisión. En la Tabla 3 se resumen e ilustran las mejoras significativas evidenciadas en las producciones textuales de los estudiantes.

Tabla 3

Mejoras significativas en las producciones textuales de los estudiantes

Errores detectados	Fase diagnóstica (Antes)	Fase post-intervención (Después)	Ejemplos (Antes)	Ejemplos (Después)
Redundancia	35 estudiantes	5 estudiantes	El problema de la ludopatía trae problemas a los jóvenes que la padecen. Estos problemas pueden afectarlos a nivel cognitivo y emocional.	La ludopatía genera diversos efectos que pueden comprometer el bienestar cognitivo y emocional de los jóvenes.
Uso de términos imprecisos	42 estudiantes	10 estudiantes	El proyecto tiene que ver con muchas cosas que afectan a los estudiantes.	El proyecto aborda múltiples factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes.
Coloquialismos	28 estudiantes	3 estudiantes	Aquí, se ven un montón de problemas que afectan a los estudiantes.	En esta región, se observan diversos problemas que afectan a los estudiantes.
Incumplimiento de intención comunicativa	45 estudiantes con problemas	2 estudiantes con problemas graves	Este trabajo hablará sobre cómo los jóvenes caen en adicciones diversas.	El presente trabajo examina las causas y efectos de las adicciones en los jóvenes.

Discusión

El ensayo, como género académico, requiere que los estudiantes presenten argumentos claros y persuasivos, y que se ajusten a las convenciones de estructura y estilo propias del género. Según Gardner y Nesi (2013), el ensayo pertenece a una familia discursiva orientada no solo a informar, sino también a persuadir. A su vez, la complejidad sintáctica y léxica, rasgo importante de los ensayos, es crucial para desarrollar habilidades argumentativas en los estudiantes de nivel universitario (Saricaoglu & Atak, 2022). Sin embargo, errores como redundancia, imprecisión léxica y uso de coloquialismos limitan la efectividad del mensaje al afectar la claridad y precisión del argumento, lo que compromete la intención comunicativa y la percepción del lector sobre la validez de las ideas expuestas. Igualmente, la falta de riqueza léxica imposibilita un adecuado ajuste del uso léxico del alumnado según el contexto de un ensayo (García, 2007).

Se implementó una propuesta didáctica para mejorar la competencia léxica de estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima. En la fase diagnóstica se evidenciaron errores relacionados con la redundancia, la imprecisión léxica y la falta de un léxico variado y formal. Lo anterior concuerda con el estudio de Vílchez et al. (2022), quienes afirman que una gran cantidad de errores léxicos se asocian a expresiones permitidas en el habla cotidiana. También, como precisan Cazarez (2020) y González-Samé y Romero-Romero (2019), el empleo de redes sociales, asociado a la escritura de mensajes que obedecen a la lógica y dinámica propias de este tipo de medios, estaría desfavoreciendo la práctica de escritura académica formal que el alumnado universitario debería adquirir como parte de su formación profesional.

Sin embargo, el aspecto más problemático asociado a tales falencias era la dificultad en cumplir la intención comunicativa, relacionada también con otros componentes de la competencia comunicativa, como sus habilidades sintácticas. Tales hallazgos se relacionaron, además, con la pobreza léxica evidenciada por el alumnado, lo que concuerda con el estudio de Madrigal y Vargas (2016). Además, como afirman Hernández y Tomé (2017), el léxico disponible del alumnado, vinculado con sus experiencias y saberes previos, al parecer, no estaba lo suficientemente fortalecido.

Lo anterior se relaciona con la práctica y exigencia que el alumnado se imponga en actividades de producción, pues, si bien puede conocer el significado de palabras diversas, es posible que muchas de estas formen parte de su léxico pasivo al no estar tan habituado a utilizarlas en sus producciones académicas (Morales, 2005). De este modo, la falta de exigencia en evitar situaciones de redundancia, y en utilizar términos más precisos o formales en los enunciados que redactan, impiden a los estudiantes aplicar de manera activa su bagaje léxico. Por tanto, el rol educativo de movilizar el léxico pasivo al activo resulta sumamente fundamental para tal propósito.

Por otro lado, desde la percepción de los docentes, la falta de aplicación de estrategias orientadas a revisar sus textos con el fin de detectar y corregir oportunamente los posibles errores cometidos también impacta negativamente en la competencia léxica de los estudiantes. Incluso, desde la opinión de los profesores, los errores de redundancia, en muchas ocasiones, son cometidos por la falta de atención hacia sus propios textos, aunada a su poca costumbre de revisar y corregir.

Debido a la naturaleza de los errores identificados, se diseñó una propuesta didáctica sustentada en un enfoque cognitivo-discursivo, en la medida en que se optó por localizar la competencia léxica como un componente importante de la competencia comunicativa (Gómez, 1997; Alejos, 2017; Valdés-León, 2021b), asociado a una serie de operaciones cognitivas (Adrián, 2022) y elementos contextuales. Desde tal concepción, la mejora de dicha competencia está directamente asociada con el cumplimiento efectivo de un propósito comunicativo, por lo que se partió del concepto de texto como un todo discursivo, siguiendo la línea de Van Dijk (1983).

A partir de tal enfoque, se diseñaron estrategias de reforzamiento léxico y, sobre todo, comunicativo, enfatizando en las fases de producción textual, en particular en las menos abordadas: la planificación y la revisión. De este modo, se propuso la realización de estrategias metacognitivas, de autocorrección, así como de coevaluación y autoevaluación, lo que permitió el incremento de la precisión y riqueza léxica, y la coherencia argumentativa (Lahuerta, 2024). Con este enfoque, se facilita una comunicación académica eficaz y se refuerza el desarrollo de habilidades argumentativas que cumplen con la intención comunicativa esperada en este género. A su vez, sobre la base de la propuesta de Mahecha y Mateus (2017), se incluyeron mecanismos que posibiliten el acceso al léxico disponible a

partir de actividades de categorización léxica, hiperonimia e hiponimia, y sinonimia y antonimia. Asimismo, se buscó ejercitar al alumnado en estrategias de redacción de textos académicos, puesto que, según Boadas y Flores (2012), se requiere de suficiente práctica para la escritura de este tipo de producciones, en la medida en que está asociada a procesos psicológicos (Adrián, 2022), así como al conocimiento no solo lingüístico, sino también del mundo.

Conclusiones

A partir de la evaluación de la propuesta, se concluyó que esta logró una mejora de la competencia léxica, evidenciada en la redacción de la versión final de los ensayos académicos de la asignatura. Sobre todo, permitió la aplicación de estrategias orientadas a mejorar sus operaciones cognitivas de razonamiento lógico, atención y metacognición durante su proceso de escritura, todo ello enmarcado en el enfoque comunicativo. Un aporte relevante de esta propuesta es el abordaje sociocognitivo, que se ha tenido en cuenta en el diseño de estrategias orientadas a la mejora de procesos cognitivos asociados al fortalecimiento de su léxico disponible activo.

Entre las limitaciones de la presente investigación destaca que, al ser un estudio de caso y al estar enmarcado en una asignatura en particular, no es posible generalizar los resultados. Sin embargo, puede sentar las bases para la realización de más estudios similares, puesto que, en la indagación bibliográfica previamente realizada, se constató la poca cantidad de investigaciones desarrolladas sobre esta temática, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Así, la mayoría de los estudios en torno a la competencia léxica se orientan al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, pero muy poco al reforzamiento de la competencia léxica como subhabilidad inmersa en la competencia comunicativa de la lengua materna, por ser percibido como un asunto innecesario, pues se adquiere naturalmente durante la niñez (Valdés-León, 2021a). Más bien, a partir de este estudio, se ha comprobado la importancia de la formación académica de la competencia léxica, en la medida en que impacta en el cumplimiento de la intención comunicativa que se proponga en la redacción de todo tipo de texto académico.

Referencias

- Adrián, J. A. (2022). *Neuropsicología de la lectura: evaluación y tratamiento* [Presentación de paper]. Congreso de la Sociedad Colombiana de Neuropsicología, Málaga, España. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/25353>
- Alejos, E. M. (2017). Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción Pedagógica*, 26(1), 60-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344974>
- Ayavaca, J. J. (2015). *Análisis de la inclusión de jerga juvenil en el lenguaje formal como instrumento de comunicación en el diario vivir* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Machala. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/4438/1/CD00709-2015-TRABAJO%20COMPLETO.pdf>
- Boadas, R., & Flores, A. (2012). Elaboraciones léxico- semánticas y sus implicaciones en la cohesión y la coherencia textual de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Saber*, 24(1), 90-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739447009.pdf>
- Cazarez, J. L. (2020). *Inventario léxico oral y escrito por la influencia de las redes sociales, en los estudiantes de primero Bachillerato General Unificado paralelo "A" de la Unidad Educativa Municipal "Julio Enrique Moreno" año lectivo 2019-2020, de la parroquia de Guamaní del DMQ* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22520>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. <https://n9.cl/in353>
- Cucatto, A. (2009). Un enfoque lingüístico-discursivo para trabajar la conexión en los textos escritos. De la gramática al discurso. *Aled*, 9(1), 11-43.
- Echevarría, M.S., Vargas, R., Urzua, P., & Ferreira, R. (2008). Dispógrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 81-91. <https://revistas.udec.cl/index.php/rla>
- García, D. (2007). Lexical competence and functional discourse grammar. *Alfa Revista de Linguística*, 51(2), 165-187. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1442/1150>

- Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Gómez, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE*, 7, 69-93. <https://acortar.link/zuYivm>
- González-Samé, H., & Romero-Romero, J. (2019). Incidencia de las redes sociales en el proceso de escritura de los estudiantes universitarios. En I. Aguaded, A. Vizcaino, & Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital. Del acceso al empoderamiento* (pp.75-83). Grupo Comunicar Ediciones.
- Gràcia, M., Adam, A. L., Carbó, M., Rouaz, K., & Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.3>
- Hernández, N. (2015). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *Revista de Filología*, 33, 79-99. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4587/RF_33_%282015%29_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, N., & Tomé, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio, *La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 99-122). Edizioni Ca Foscari.
- Lahuerta, A. C. (2024). The role of syntactic and lexical complexity in undergraduate writing quality. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (47), 251-273. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.47.251>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- Lillo, F. G., & Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de ingeniería civil informática. *Linguamática, University of Minho*, 12(1), 3-13. <https://doi.org/10.21814/lm.12.1.297>
- Madrigal, M., & Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 40(1), 139-148. <http://dx.doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Mahecha, V., & Mateus, G.E. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos. En F. Del Barrio, *La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp.123-142). <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/chapter/978-88-6969-170-6/978-88-6969-170-6-ch-08.pdf>
- Morales, C. J. (2005). *Premisas para una enseñanza sistemática del léxico*. [Tesis de licenciatura, Universidad Austral de Chile]. Repositorio institucional de la Universidad Austral de Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2005/ffm828p/sources/ffm828p.pdf>
- Muñoz, S., & Reyes, J. P. (2022). Hacia una competencia comunicativa eficiente: visión histórica y potenciación de la competencia lingüística a través de la enseñanza-aprendizaje del léxico. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (29), 473-497. <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2022/04/25-Siegfried-et-al-Notas-Historicas-Julio-Diciembre-2022.pdf>
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (30), 165-180. <https://repositorio.udd.cl/bitstreams/f8859177-c87d-4eab-a941-c5450a0f5392/download>
- Ríos, G. (2011). ¿Por qué escribimos como hablamos? Una experiencia con estudiantes de secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060012.pdf>
- Saricaoglu, A., & Atak, N. (2022). Syntactic Complexity and Lexical Complexity in Argumentative Writing: Variation by Proficiency. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 16(1), 56-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343065.pdf>
- Soares, E.C., & Ortiz, K.Z. (2008). Influence of schooling on language abilities of adults without linguistic disorders. *São Paulo Medical Journal*, 127, 134-139.
- Valdés-Léon, G., González Riffo, J., & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119. <https://doi.org/10.15443/RL3207>
- Valdés-León, G. (2021a). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Produção Textual e Tecnologia*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24560>
- Valdés-León, G. (2021b). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency. Journal of reasoning and argumentation*, 13(1), 105-124. <https://doi.org/10.32995/cogency.v13i1.371>
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vílchez, M., Manrique, B., Fuenmayor, G., Delgado, A., & García, D. (2002). Presencia de marcos orales en textos escritos de estudiantes universitarios. *Opción*, 18(39), 79-101. <https://acortar.link/iuLxkf>
- Wagner, C. (2000). La diversidad léxica en la comunicación. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23, 67-73. <http://www.revistadll.uach.org/index.php/revistadll/article/view/217/387>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

M. d. l. A. S. T. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; E. B. S. en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; F. D. A. E. en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.