

Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario

FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER

Área de Lengua Española
Universidad de Córdoba
Plaza del Cardenal Salazar, s/n.
14003 Córdoba
fe1pesif@uco.es

RECIBIDO: MARZO DE 2010
ACEPTADO: ABRIL DE 2010

El estudio de la competencia lingüística requiere metodologías variadas en función de las parcelas que se exploren. En esta investigación, empleamos el Análisis de Errores para acercarnos a las deficiencias gramaticales y léxicas de textos escritos en español por un grupo de estudiantes de segundo curso de Bachillerato. El objetivo es descubrir la existencia de posibles correlaciones entre los errores cometidos y la secuencia textual empleada (narrativa o argumentativa).¹

1. CORPUS DE TEXTOS

La investigación se basa en un corpus de 138 textos, procedentes de tres exámenes de 46 estudiantes a lo largo de un curso (2007/08). La primera de las pruebas consistía en una pregunta de desarrollo sobre la lectura de una novela, *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja (1911). Se realizó a finales de la primera evaluación (diciembre). La segunda y la tercera pruebas consistieron en sendos comentarios críticos de textos: el primero, realizado en abril y el segundo, en mayo. Por tanto, la secuencia textual de la primera prueba es narrativa y la de las dos restantes, argumentativa. En estas pruebas no hay contenidos memorísticos, que condicionarían la escritura de los textos. En cuanto

a su extensión, cada alumno escribió aproximadamente entre una carilla y una carilla y media.

Los individuos elegidos estudiaban en el IES Colonial de Fuente Palmera (Córdoba). Como se ha señalado, el curso seleccionado para la experimentación es segundo curso de Bachillerato, esto es, el último de la Educación Secundaria Post-obligatoria, tras la cual se ofrece a los alumnos la integración en el mundo laboral, o continuar sus estudios bien en un ciclo profesional de grado superior, bien en la Universidad.² En la experimentación, hemos clasificado a los alumnos según las opciones (Ciencias Naturales, Humanidades y Ciencias Sociales) y los resultados académicos: estudiantes que han terminado el Bachillerato en dos cursos, aquellos que lo han superado en tres o más cursos, y finalmente los que a fines de 2008 no han superado el Bachillerato. El número total de errores contabilizados asciende a 993.

2. METODOLOGÍA

La metodología que hemos utilizado se inscribe en el Análisis de Errores. Aunque esta disciplina nació para su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras,³ debe reconocerse su utilidad para el análisis de las producciones de la lengua materna.⁴

Otras orientaciones se han preocupado de analizar la competencia escrita en la lengua materna en el mismo nivel académico. Los trabajos recogidos por Torner y Battaner, realizados sobre pruebas de Selectividad, emplean como metodología la Lingüística de Corpus. La utilización de herramientas informáticas confiere al método numerosas ventajas de tipo cuantitativo, pero también inconvenientes: los aspectos de la descripción están fuertemente condicionados por las posibilidades de búsqueda que ofrece el medio computacional. Como admite Torner:

Este análisis, sin embargo, no contiene ni información semántica ni información sobre sintaxis oracional o sobre estructura textual, puesto que en la actualidad no existen todavía programas que, para el español, hagan análisis de esta naturaleza de forma automática con resultados fiables. Ello tiene como consecuencia que el camino de acceso a los datos es siempre, en último lugar, el léxico. (25)

Como ejemplo de esta limitación, Torner cita el análisis de los mecanismos

para la expresión de hipótesis: en primer lugar se estableció un inventario de unidades léxicas que podían intervenir en las estructuras hipotéticas; y a partir de ahí se procedió a extraer las concordancias de las formas. Nada impide que existan en el corpus otras fórmulas hipotéticas no halladas. Tales inconvenientes obligan a desechar la búsqueda automática en la investigación de otros aspectos de la lengua, como el análisis de la coherencia, los procedimientos que se emplean para la valoración de la información, o el que aquí se presenta, en el que hay que valorar la (a)gramaticalidad o la (in)adecuación de las expresiones.

El Análisis de Errores constituye un enfoque complementario a los análisis descriptivos de la lengua de los estudiantes, pues, entre otras virtudes, ofrece la posibilidad de establecer una jerarquía de las dificultades reales de los alumnos. Se trata de una labor de diagnóstico que sugerirá, en un análisis posterior, los aspectos principales sobre los que la enseñanza debe incidir.

Para realizar la recogida de la información lingüística hemos utilizado una *lista de control*, inspirada en la de Robinett, pero teniendo en cuenta la lingüística del texto de Coseriu (1992; 2007). La lista de control sirve de registro de los errores cometidos en cada escrito. Cassany (1993, 81) ha destacado entre sus ventajas el diagnóstico preciso de cada escrito concreto, las necesidades de cada alumno (a partir de los controles de varios textos) y las necesidades generales de un grupo (a partir del mismo escrito de todos los estudiantes). Por otra parte, como metodología de investigación, esta técnica sirve para establecer el progreso realizado por cada alumno, por la clase, etc. y, por tanto, para registrar los errores que se repiten y los que se han superado. El objetivo que nos hemos trazado en este artículo se reduce a la constatación de correlaciones entre los errores de la redacción escrita y el género textual empleado. Como se verá, algunas de las dificultades dependerán del género, mientras que otras (en diferente grado) afectan a los estudiantes de forma independiente del tipo de texto.

3. MODELO TEÓRICO DE CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Para el Análisis de Errores es fundamental contar con un modelo de corrección lingüística. Diferentes autores han elaborado modelos globales para valorar los textos, especialmente en el ámbito de las segundas lenguas. Así, por ejemplo, Robinett planteó una propuesta en la que se valoraba casi exclusivamente la gramática. La Lingüística del texto ha profundizado en las diferencias

entre una enseñanza de la lengua basada en el concepto de oración y otra que se fija en la unidad *texto*. Teun Van Dijk proporcionó un marco que ha servido en España (ver Cassany, Luna y Sanz 315-33) para desarrollar las posibilidades didácticas que ofrecen las propiedades fundamentales de los textos (*adecuación, coherencia y cohesión*, entre las más destacadas). Cassany (1993, 31-2) une estas propiedades a los aspectos normativos (ortografía, morfología, sintaxis y léxico) y otros de diversa naturaleza (disposición del texto en la hoja, tipografía y “estilística”). Más recientemente, Polio distingue las siguientes categorías: 1) la calidad global, 2) la corrección gramatical y léxica, 3) la complejidad sintáctica, 4) aspectos léxicos, 5) contenido, 6) ortografía, puntuación y presentación, 7) coherencia y otros aspectos del discurso, 8) fluidez y 9) la revisión (ver una aplicación en Van Esch).

El modelo teórico que hemos elaborado se basa en las aportaciones de Eugenio Coseriu (1992; ver también 1981, 2007). El catedrático de Tubinga ha establecido una triple competencia que viene a situar en su nivel lingüístico las operaciones lingüísticas y psicológicas que se requieren en la producción de discursos orales y escritos: la *competencia lingüística general*, la *competencia lingüística particular* y la *competencia lingüística textual*. La revisión de su teoría puede mejorar las clasificaciones de los errores que suelen encontrarse en la bibliografía al uso.⁵

3.1. *Competencia lingüística general o saber elocutivo*

Pertenece al plano del hablar en general, o saber elocucional. Existen principios comunes a todas las lenguas, que abarcan dos clases de conocimientos:

- a) las leyes del pensamiento (por ejemplo, el principio de no contradicción), y
- b) el conocimiento de la realidad extralingüística (que se viola en oraciones del tipo “He cocinado mi viejo piano”).

Se trata de un saber que se presupone en todas las lenguas, y cuyo juicio se resuelve en la *congruencia* o *incongruencia* de lo dicho por parte del hablante. Aclara Coseriu: “El término *congruente*, entonces, hace referencia a todo lo que no depende ni del conocimiento de una determinada lengua ni de la capacidad de construir textos” (2007, 144).

En otro texto, publicado originalmente en 1998, Coseriu explica la congruencia en relación con otros juicios que los hablantes emiten respecto de los enunciados:

Respecto del nivel universal, juzgamos el lenguaje como *claro* o *coherente* o *congruente* cuando responde a unos principios generales del pensar y al conocimiento de las “cosas”; si no se corresponde con ese conocimiento, será un lenguaje *absurdo*, *incoherente* o *incongruente*. Consideramos todo esto debido a un concepto general de congruencia que exigimos al lenguaje y que está próximo a las normas de comunicación formuladas por Paul Grice. (2006, 115)

En este sentido, cabe preguntarse por las relaciones entre coherencia y congruencia.⁶ En opinión de Casado Velarde, “por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo” (17). Este autor interpreta que, para Coseriu, “la coherencia representa un caso particular de lo que denomina *congruencia* o conformidad de la actividad lingüística con las normas universales del hablar” (17). Por su parte, Vilarnovo señala que existe una coherencia interna y una coherencia externa al propio texto. En la misma línea, González Ruiz (106) parte de la concepción de la coherencia como principio de unidad para atender los frentes en los que tal unidad se ejerce: a) la *unidad semántica y gramatical* (por medio de la cadena de unidades lingüísticas utilizadas), b) la *unidad informativa* (en las unidades de información debe existir un equilibrio entre información conocida e información nueva), y c) la *unidad situacional* (en la medida en que los factores y conocimientos contextuales pueden ayudar o entorpecer la coherencia textual).

Autores como Van Dijk entienden la coherencia como una propiedad textual en este doble plano, semántico y pragmático:

Una secuencia es semánticamente coherente, cuando cada proposición de la secuencia puede ser interpretada de manera intensional y extensional en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas. (1983, 53)

El lingüista holandés entiende la coherencia en estos dos niveles:

[...] se trata de la *coherencia semántica*, aun cuando ha quedado claro que a menudo tiene que ver con la coherencia pragmática. [...] Finalmente, la coherencia se determina en el plano de los *significados* (cuando se trata de las relaciones entre conceptos: identidad, comparabilidad, similitud [*sic*] del ámbito conceptual) así como en el plano de la *referencia/referentes*. (1983, 53)⁷

3.2. *Competencia lingüística particular o saber idiomático*

En el modelo de Coseriu, consiste en el conocimiento que corresponde al plano del saber hablar una lengua determinada. “Una expresión es correcta cuando se ajusta a las reglas de un determinado idioma” (2007, 145). Coseriu muestra que de esta competencia es de la que se ocuparon Saussure y Chomsky.⁸ El contenido de este saber idiomático consiste en la configuración de cada lengua en todos sus planos, fonológico, gráfico, gramatical, léxico y textual. Es preciso reparar en estos dos últimos niveles. Sobre el léxico, declara:

Para el léxico, se emplean en el mismo sentido los términos *propio* e *impropio*. Hablar con *propiedad* es emplear correctamente las palabras y las combinaciones léxicas; y emplear correctamente las palabras significa emplearlas dentro de las esferas de significado y de acuerdo con las pautas semánticas que les corresponden en una determinada tradición idiomática.⁹

Por su parte, dentro del saber idiomático, también se sitúa un plano textual, entendido como “una ampliación, más allá de la sintaxis de la oración, de la gramática de una lengua” (2007, 305). Para Coseriu (2007, 336-8), el *texto* es, por tanto, también un nivel gramatical, objeto de la *gramática del texto*, disciplina que describe las unidades y explicita las normas de que dispone un idioma concreto para construir unidades superiores a la oración. Estas normas constan básicamente de los mecanismos anafóricos (anáfora y catáfora) y de los de concatenación de unidades dentro del texto a través de conectores.

Debe observarse que Coseriu introduce en el campo de la gramática de las lenguas los elementos que la Lingüística del texto trata al estudiar los mecanismos de la *cohesión*. Por tanto, se supera un modelo dicotómico que opone la corrección gramatical y la textual, que ahora obtienen una misma valoración dentro del saber idiomático. Al contrario, la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales (Beaugrande y Dressler 36).

3.3. *Competencia textual o saber expresivo*

Este saber afecta a la expresión y comprensión de discursos situados en un contexto. Por tanto, se manifiesta en el hablar individual. La competencia textual (o discursiva) debe tener en cuenta los factores de la comunicación. En el modelo de Coseriu, recogiendo la tradición retórica, tales factores se reducen

a los hablantes, los oyentes mismos (= los interlocutores), las circunstancias del hablar (= la situación) y el objeto acerca del cual se habla; por tanto, la adecuación o inadecuación del hablar se refiere a la relación de lo dicho con respecto del destinatario, del objeto del hablar o de la situación específica.¹⁰ Se trata de una corrección de tipo social, que atiende al hablar en cuanto acción o conducta social (1992, 199).

Coseriu añade que esta competencia llega a dar normas sobre la constitución de textos, bien en relación con los contenidos, bien con la forma, bien con ambos; y propone varios ejemplos: la noticia periodística (configuración del contenido mediante las seis preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo) y el soneto (como configuración a partir de la forma). También se refiere a las fórmulas de saludo y a cuestiones de lingüística textual. Tales normas del saber expresivo no se confunden con las del saber idiomático:

[...] no se trata de saber alemán [o español o francés], sino de saber cómo hablan los alemanes en determinadas ocasiones y qué instrumentos, de los que la lengua pone a su disposición, utilizan los alemanes para constituir determinados textos. (1992, 196)

En *Lingüística del texto* (2007, 121), señala que estas y otras clases de textos poseen su propia tradición al margen de la lengua en que se escriban (cita ahora las cartas de amor o los tratados científicos). El conocimiento de las reglas de constitución de estos textos es diferente (aunque complementario) del conocimiento de las lenguas en que tales textos puedan estar escritos.

En síntesis, la actividad del hablar se sitúa en tres niveles que entrañan competencias diferentes. Esta misma actividad conlleva asimismo una valoración particular sobre el texto que intuitivamente hacen los hablantes acerca de lo dicho:

Nivel	Grados del saber	Criterios de corrección
Universal	Elocucional	Congruencia
Histórico [particular]	Idiomático	Corrección
Textual	Expresivo	Adecuación

Así, pues, siguiendo la teoría de la triple competencia de Coseriu, se pueden clasificar las distintas posibilidades de error en una completa tipología. En esta investigación hemos analizado la competencia lingüística particular (excepto la ortografía, que ha sido objeto de valiosos estudios, como el de Pujol) y la competencia textual. Sobre esos dos objetos hemos elaborado la lista de control, cuyos elementos reproducimos a continuación:

INCORRECCIONES ORACIONALES

Léxico

1. Uso
 2. Combinatoria
-

Tiempos y modos verbales

3. Sustitución
-

Orden de las palabras

4. Orden erróneo
-

Solecismos

Silepsis (concordancia de género, número, persona)

5. Anacolutos (mezcla de estructuras sintácticas)
-

Preposiciones

6. Sustitución
 7. Omisión
 8. Aparición superflua
 9. Coordinación incorrecta
-

INCORRECCIONES SUPRAORACIONALES

Engarce de oraciones

10. Adición excesiva de oraciones
 11. Coordinación en lugar de otras relaciones más complejas
-

Correferencia

Repetición incorrecta

12. Léxico (y nombres propios)

13. Elementos fóricos

Uso de proformas

14. Utilización errónea o estilo pobre

15. Sustitución

16. Omisión

17. Aparición superflua

18. Antecedente confuso

Otras repeticiones innecesarias

19. Conjunciones y conectores

20. Estructuras sintácticas

Tiempos verbales

21. Correlación verbal

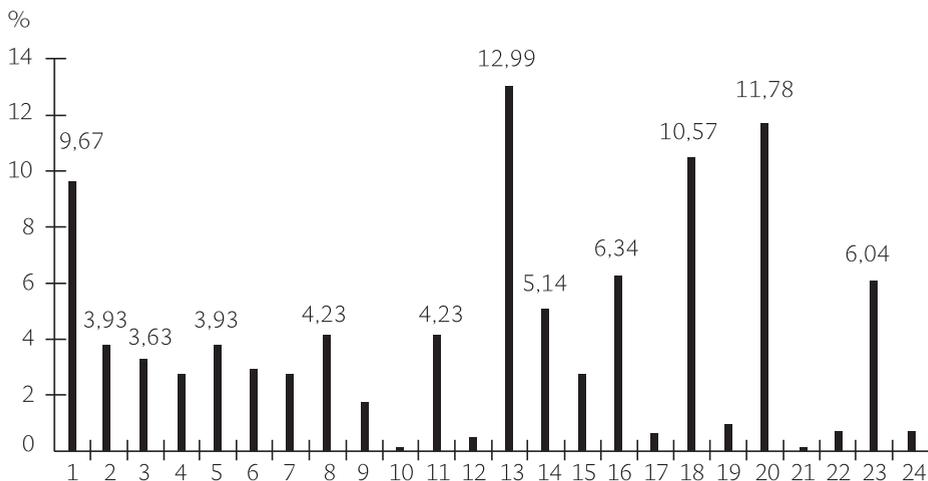
INADECUACIÓN (PRAGMÁTICA)

22. Léxico

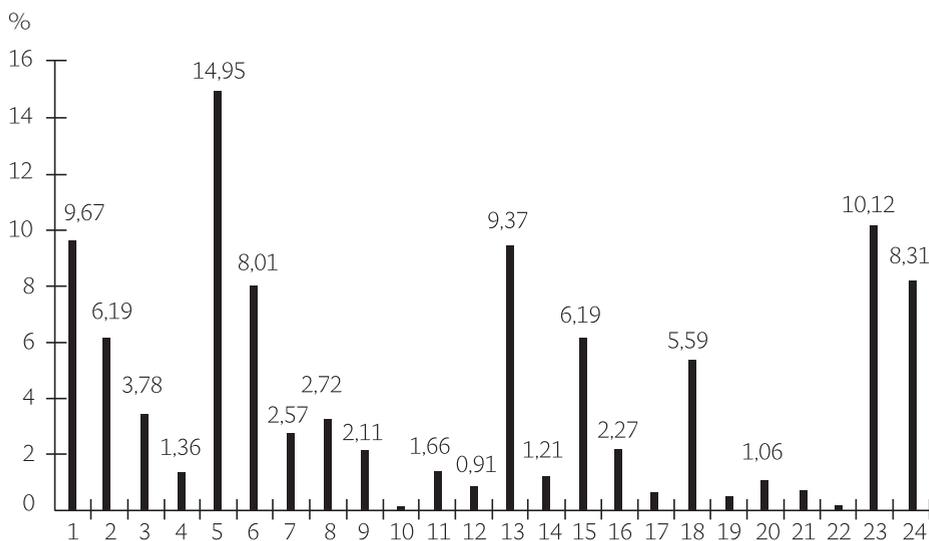
23. Estructuras sintácticas

4. RESULTADOS

A continuación, mostramos los gráficos que muestran los resultados obtenidos. Al principio señalábamos que la primera prueba consistía en un resumen de algunos hechos acontecidos en una novela (correspondiente a una secuencia textual narrativa) y las dos siguientes pruebas eran dos comentarios críticos de sendos textos (secuencia textual argumentativa). Veamos los resultados:



Total errores Prueba 1



Total errores Pruebas 2 y 3

Si comparamos los resultados en la siguiente tabla, hallaremos los índices de covariación entre los tipos de error y las secuencias textuales estudiadas en el corpus. A continuación, presentamos los datos en dos tablas con los principales errores ordenados de mayor a menor frecuencia:

Textos narrativos	Textos argumentativos
1. 1 y 2. Código. Léxico: 13,60%	1 y 2. Código. Léxico: 15,86%
2. 13. Repetición de léxico: 12,99%	5. Silepsis: 14,95%
3. 20. Repetición de conjunciones: 11,78%	23. Pragmática. Léxico: 10,12%
4. 18. Fóricos expletivos: 10,57%	13. Repetición léxico: 9,37%
5. 7-10. Preposiciones: 8,76%	24. Pragmática. Estructuras: 8,31%
6. 16. Sustitución de fóricos: 6,34%	6. Anacolutos: 8,1%
7. 23. Pragmática. Léxico: 6,04%	7-10. Preposiciones: 7,55%
8. 14. Repetición de fóricos: 5,14%	15. Errores proformas / estilo pobre: 6,19%
9. 11. Adición exc. oraciones: 4,23%	18. Fóricos expletivos: 5,59%
TOTAL: 79,45%	TOTAL: 86,04%

Como no podía ser de otra manera, los errores principales del corpus se manifiestan con similar proporción en ambos modos de organización del discurso. Así, casi un tercio de los errores de nuestro corpus se concentra en el léxico, ya sea respecto del código (apartados 1 y 2 de la lista de control),¹¹ ya sea respecto del uso en el registro académico (23).¹²

Otro tipo de errores presente en ambas secuencias, con ligera variación en el porcentaje, está relacionado con el uso de las preposiciones. En el resto de los tipos de errores, hace falta comparar los resultados de ambas modalidades de discurso.

4.1. *Textos narrativos*

4.1.1. En cuanto a los errores que dependen en mayor grado de la secuencia textual, comprobamos que en los textos narrativos diversos aspectos de la cohesión relacionados con la correferencia concentran casi la mitad de todos los errores: la repetición del léxico, la aparición expletiva de fóricos, o su sustitución errónea. Ejemplificamos a continuación estos errores.

4.1.1.1. La repetición de unidades léxicas es necesaria a veces para facili-

tar al lector la identificación de los referentes en el texto. Sin embargo, la repetición innecesaria es un error que afea la escritura. En los textos narrativos, se repiten a menudo los nombres propios de los protagonistas, pero también otras referencias secundarias:

- (1) Esto le molestó mucho a *Sanchez* que se dedicó a crearle mala fama ya que *Sanchez* había estado como ayudante del médico del pueblo [...]. (1.2)
- (2) Él empezó a buscar *trabajo* y surgió un *trabajo* de médico en Alcolea del Campo, un pueblo de Castilla, entre Andalucía y Castilla [...]. (1.3)

4.1.1.2. Sobre los fóricos, los escritores aprendices encuentran tres dificultades diferentes. Principalmente, en estos textos narrativos, aparece la dificultad de la aparición superflua de estos elementos lingüísticos (apartado 18, con un 10,57% de las ocurrencias); después, la sustitución de fóricos (16, con un 6,34%) y, por último, su repetición innecesaria (14, con un 5,14%).

En el primer caso, se puede afirmar que el estudiante parte de la desconfianza hacia el uso de la elipsis, por la necesidad de que el receptor entienda su texto y recupere las referencias. Sin embargo, el resultado es la sobrecarga de elementos que deberían elidirse. Ejemplos:

- (3) Pero Lulú estaba triste, porque *ella* queria tener un hijo con Andrés. (1.9)
- (4) Aunque era muy fea, al ser muy buena persona Andres se enamoró de ella. *Ambos* se casaron. (1.16)

En el caso de la sustitución errónea de fóricos, están relacionados con la impericia en su uso adecuado:

- (5) *La familia de Lulú y ella* se cambiaron de casa con la ayuda de un amigo de Andrés Hurtado, que se llamaba Aracil. (1.9) [Lo correcto sería: “Lulú y su familia...”.]

Los pronombres relativos ocupan un lugar importante entre los errores de los anafóricos.¹³ En general, no se utilizan suficientemente los pronombres relativos, que suelen sustituirse por demostrativos o personales:

- (6) Al tiempo que Andrés llegara de nuevo a la ciudad se encontró con Lulú y ella en esos momentos estaba muy bien [...]. (1.15) [Lo correcto sería: “se encontró con Lulú, que en esos momentos...”]

En otras ocasiones, numerosas, el pronombre *que*, forma más “neutra” de los relativos, es sustituido por *el/la cual*. La sustitución es errónea en el caso de oraciones especificativas (ejemplo 7); en las explicativas, en los casos en que no hace falta marcar el género del antecedente por su cercanía, la sustitución puede resultar redundante (ejemplo 8):¹⁴

- (7) El libro de Pío Baroja contiene una gran gama de personajes y unos continuos sucesos los cuales narra la vida del protagonista principal (Andrés Hurtado). (1.10)
- (8) Hurtado defiende a éste, el cuál finalmente acaba libre [...]. (1.4)

4.1.1.3. Aunque en menor medida, junto a la repetición excesiva de lexemas, también las palabras encargadas de sustituirlos se repiten excesivamente. Aquí no se trata de apariciones expletivas (como veremos a continuación). Se trata de casos de utilización correcta, pero repetitiva. El problema ahora es la falta de variedad en el uso de los fóricos. Veamos algunos ejemplos:

- (9) [...] Hurtado defiende a éste, el cuál finalmente acaba libre, sin culpa alguna gracias a Andrés; éste fue el motivo por el cuál la gente comenzó a desconfiar de él. En sus ratos libres Hurtado solía ir al casino del pueblo en el cual se hizo amigo del pianista. (1.4) [Independientemente de los problemas de acentuación, *este* y *el cual* se repiten en un contexto muy próximo].
- (10) El esposo y las hijas de Dorotea esa noche no se encontraban en casa y él se decidió a hacerle el amor. Ella en un principio decía que no, porque no le quería ser infiel a su marido. El la convenció y finalmente accedió. Por la mañana él se despertó algo confuso. (1.40) [Se utiliza tres veces el pronombre personal *él*].

4.1.2. Las otras dificultades principales de los textos narrativos son la repetición de conjunciones (apartado 20, con un 11,78% de los errores) y la adición excesiva de oraciones (11, con un 4,23%). Ambas dificultades se relacionan, como las anteriores, con la cohesión textual; sin embargo, si antes el problema

se centraba en la soltura en la utilización de los mecanismos de correferencia, ahora se trata de la sintaxis supraoracional.

4.1.2.1. La repetición de conjunciones procede en última instancia de la pobreza lingüística de los estudiantes en esta etapa educativa. En el ejemplo 11, que reproducimos a continuación, el problema se da en el seno de una misma oración; en los textos 1.42 y 1.46 aparece *ya que* en oraciones contiguas o muy próximas:

- (11) [...] y Lulú se queda embarazada, pero al cabo de los nueve meses nace el niño, pero nace muerto [...]. (1.38)

El ejemplo 12 procede del texto 1.22. Se comprueba que no se ha superado el esquema de narración infantil, caracterizado por la adición de acontecimientos expresada por la coordinada copulativa:

- (12) Andrés se fue para Alcolea y se reunió con el médico y este le dijo que era un lugar tranquilo, que no había muchos enfermos y efectivamente era así. A Hurtado por las tardes le daba tiempo de pasear, leer e ir a sitios solitarios como a él le gustaban. No tenía donde hospedarse y el médico le ofreció su casa y él aceptó su ofrecimiento. Estando allí en Alcolea recibió cartas de su padre diciéndole que Luisito había muerto de tuberculosis. Él se quedó impactado, pero no le dolió la noticia y estaba preocupado por ello. Pensó inmediatamente en irse con su familia, pero ya había muerto pasados varios días y estaba enterrado. (1.22)

4.1.2.2. En el segundo caso, observamos que a menudo se construyen oraciones demasiado extensas. Las ideas se van sumando una tras otra, sin una estructura expresada por la sintaxis discursiva. A la falta de organización semántica y lógica, se unen problemas de puntuación, debidos al uso de comas en lugar de puntos, y de uso incorrecto de proformas. El resultado es la presencia de pasajes demasiado extensos sin jerarquía de ideas.¹⁵ La consecuencia es la dificultad de comprensión provocada en el lector, que ve saturada su memoria a corto plazo. En el ejemplo 13 no hay problemas de puntuación, pero sí de semántica; en el 14, a la adición excesiva de tópicos en una misma oración se añaden problemas de cohesión por el uso de conectores.

- (13) A vuelta del viaje de Andrés, el de Alcolea, Lulú vivía en otra casa, gracias a Julio, que dejó a su hermana y se lo contó a Prudencia, quien se casó con Niní y le puso a Lulú una tiendecita de confesiones [confecciones] de ropa blanca. (1.30)
- (14) Lulú era hija de Doña Leonarda y hermana de Nini, esta era una familia muy pobre, la cual antes había ocupado una mejor posición, cuando vivía el padre de Lulú, ya que este era subsecretario. (1.14)

4.2. *Textos argumentativos*

En los textos argumentativos se repiten algunos de los problemas de redacción que aparecen en los narrativos. Principalmente, vuelven a aparecer las dificultades relacionadas con el léxico, tanto en el conocimiento de su significado propio (apartados 1 y 2) como en el registro (apartado 23).

4.2.1. En este tipo de secuencia textual, llama la atención la abundancia de problemas relacionados con la elección del registro. La adecuación del léxico empleado manifiesta más dificultades (del 6,04% en los textos narrativos al 10,12% en los textos argumentativos).

4.2.2. Sin embargo, donde se nota un cambio cuantitativo entre ambas secuencias textuales en relación con el registro es en la elección de estructuras lingüísticas con un grado de formalidad adecuado (apartado 24). Los géneros expositivo-argumentativos, entre los que se sitúa el comentario crítico, son más proclives a la aparición de estructuras impersonales, que expresan verdades generales. En la lengua coloquial, uno de los recursos más usuales para expresar esta impersonalidad es la segunda persona del singular, que se adopta también en la prosa académica de los escritores inexpertos:

- (15) [...] prefieren permanecer inertes frente a un televisor que en la mayoría de los casos solo *te* quema las neuronas y no *te* aporta nada. (3.20)

Otros ejemplos de uso inadecuado de las estructuras lingüísticas también tienen relación con la introducción de giros coloquiales:

- (16) [...] solo son nombradas sin ninguna importancia y *echadas al olvido*. (2.40)
- (17) En conclusión España *sigue siendo la más baja culturalmente* de Europa. (3.11)
- (18) Harían lo mismo por nosotros de lo que estamos haciendo o nos *echarían más cuentas*. (3.29)¹⁶

4.2.3. También destaca la importancia de incorrecciones de la sintaxis oracional, denominadas tradicionalmente *solecismos*.¹⁷ Abundan problemas de silepsis (14,95%) y de anacolutos (8,1%).¹⁸ Además de las dificultades que aparecen en el uso de las preposiciones, comunes a la narración y a la exposición-argumentación, se nota que la labor cognitiva de elaboración del pensamiento de los textos argumentativos eleva el número de errores relacionados con la sintaxis de la oración. Algunos ejemplos de silepsis:

- (19) Toda la esperanza, las ilusiones las ganas de trabajar en la mayoría de las ocasiones se ve *truncado* por un final trágico. (3.12)
- (20) [...] la mayoría de la población pasa gran parte de su tiempo *sentados* en el sofá frente a la televisión. (3.43)

También es común la sustitución de *le* por *les* como pronombres que reproducen complemento indirecto en plural:¹⁹

- (21) No le damos importancia a las cosas que debemos. (2.41)

En cuanto a los anacolutos, se trata de defectos en las estructuras sintácticas, que pueden tener su origen en la mezcla de esquemas diferentes o en otros factores. Un tipo muy numeroso de anacolutos aparece en la estructura de los verbos *gustar*; *interesar*...El complemento indirecto se ve transformado en sujeto (con la pérdida consiguiente de la preposición):

- (2) Andrés parecía como si fuera un sueño. (1.10)

Otros casos de anacoluto:

- (23) Mucha de la población se pasan los días... (3.1)
- (24) Sin embargo a lo espectacular a lo que tiene por objeto lo comercial

si nos importa pero a lo que verdaderamente lo necesita y necesita de nosotros tiene un papel secundario en nuestra sociedad. (3.12)

4.2.4. La otra fuente principal de dificultades en la redacción de textos argumentativos tiene relación con los recursos de cohesión. Como en los textos narrativos, la correferencia se convierte en un problema. Aparece de nuevo la repetición del léxico (apartado 13), aunque sus valores descienden a un 9,37%; aparecen también los fóricos expletivos (apartado 18), aunque bajan del 10,57% al 5,59%. Aumenta, en cambio, el error que hemos denominado *Errores en el uso de proformas o estilo pobre* (apartado 15), que ocupa el 6,19% de las dificultades de los textos argumentativos, y casi no parece en los textos narrativos (con poco más de un 2%). El ejemplo más abundante de este tipo de error es la utilización del pronombre demostrativo neutro *esto* como anafórico textual. Estrictamente, no se trata de un error gramatical, pero sí de una falta de estilo en la escritura académica, que se agrava en el caso de utilización repetitiva. Veamos un par de muestras:

- (25) [...] pero para poder infundir *esto*, los padres deben apreciarlo ellos primero. (3.3)
- (26) [...] la tele es más vista e Internet que podría ayudar a arreglar *esto*, solo es utilizado con otros fines. (3.5)

5. CONCLUSIONES

La didáctica de la escritura no puede obviar las dificultades empíricas que registran los estudiantes al escribir. En consecuencia, el Análisis de Errores encuentra una aplicación fructífera en la investigación sobre los procesos de adquisición de la lengua materna, especialmente en aquellos usos sometidos a un grado más o menos elevado de formalidad. Esperamos haber contribuido a un conocimiento más estrecho de la competencia escritora del alumnado actual de segundo curso de Bachillerato. Resumimos a continuación los hallazgos más interesantes.

Como dificultad general y primordial de la redacción en esta etapa del aprendizaje de la lengua escrita, se registran los errores en la propiedad al hacer uso del vocabulario. Se comprueba que tienen razón aquellos autores que insisten en que la enseñanza del vocabulario es una pieza clave en la educación

lingüística (ver Osuna). Otros tipos de errores varían según nos encontremos ante una secuencia textual narrativa o ante una secuencia argumentativa.

En primer lugar, es significativo que los textos narrativos registren más del doble de errores de cohesión que los textos argumentativos, tanto en lo que respecta a la correferencia como en lo relacionado con la concatenación de oraciones.

En cuanto a la correferencia, observamos que aparecen proformas con la intención de que el receptor entienda toda la información, pero a menudo resultan redundantes porque el contexto verbal favorece la recuperación de tales referencias. La solución correcta en estas situaciones sería la elipsis o anáfora cero. Así, por ejemplo, la referencia a los protagonistas como agentes de las acciones provoca la repetición de nombres (comunes o propios), o bien la de los fóricos que los sustituyen. La repetición de nombres es también frecuente en los textos argumentativos, pero en estos hay diferencias, pues aparece un error inédito de correferencia, que es el uso erróneo de proformas o estilo pobre (especialmente, la utilización abusiva del demostrativo neutro *esto* como anafórico textual).

Asimismo, en los textos narrativos la sucesión temporal de la narración condiciona que la repetición de conjunciones se convierta en una dificultad clave (sobre todo la conjunción copulativa).

En segundo lugar, es revelador que silepsis y anacolutos ofrezcan mayor dificultad a los escritores inexpertos en los textos argumentativos. En estos discursos, la mayor complejidad del razonamiento hace que la gramática se vuelva también más confusa, hasta el punto de crear problemas de expresión. Otra característica de la argumentación es que en ella aparecen con mayor facilidad errores de adecuación lingüística (mediante la intromisión de elementos coloquiales). La confrontación argumentativa favorece la espontaneidad lingüística de los estudiantes.

Las diferencias encontradas en la redacción de los textos narrativos y los argumentativos apoyan la idea de una didáctica de la expresión escrita que tome su origen en la especialización de las secuencias discursivas y en sus peculiaridades intrínsecas. Una didáctica pautada de la escritura tendrá en cuenta las dificultades realmente presentes en los usuarios de la lengua.

Notas

1. El presente estudio forma parte de una investigación realizada gracias a una Licencia de Estudios otorgada por la Junta de Andalucía durante el curso 2008/09. Queremos agradecer la inestimable ayuda prestada por Roberto Cuenca para la elaboración de la aplicación informática, así como a la Catedrática de la Universidad de Córdoba M^a Luisa Calero por la revisión del proceso de elaboración de la investigación.
2. El segundo curso de Bachillerato es el último en el que la mayor parte del alumnado español tiene una asignatura de lengua española (con excepción de los estudiantes que se matriculen en estudios superiores relacionados con los idiomas). Por tanto, se trataba de una buena ocasión de contrastar el nivel de español escrito de un grupo de alumnos y alumnas más o menos homogéneo. Buena parte del grupo no volverá a ser corregido en su expresión escrita, aunque en ocasiones sea evaluado teniéndola en cuenta.
3. Ver, entre los trabajos más representativos para el español, Vázquez, Santos y Fernández, y la revisión de Penadés. En esta línea de español como L2, hemos aplicado el Análisis de Errores a la correlación verbal (Perea 1998) y a la adquisición de las preposiciones (Perea 2007), en ambos casos con estudiantes universitarios de L1 inglesa.
4. Así lo reivindica Penadés, que llama la atención sobre las investigaciones de Salvador Mata en el análisis de las producciones de alumnos con problemas de aprendizaje. Ver también Hernández.
5. La aplicación de la teoría coseriana al análisis lingüístico y, en particular, a su transposición didáctica ha sido afrontada en diversas ocasiones. Ver, por ejemplo, Núñez Delgado y Romero López. En su trabajo se desdobra la cohesión de la corrección, y se amplía el esquema de las tres competencias para incluir aspectos pragmáticos (que, sin embargo, deberían encontrar su asiento propiamente en la competencia textual). Las categorías que aplican son las siguientes: coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía (72-9). Algunas discusiones útiles sobre el modelo pueden encontrarse en las publicaciones citadas en la bibliografía de González Ruiz y Martínez Pasamar (1998, 1999 y 2002).
6. Distintos teóricos han profundizado en el sentido de estos términos. Algunas orientaciones útiles y bibliografía se proporcionan en la nota 126 de la edición de Óscar Loureda a la *Lingüística del texto* de Coseriu.

7. Desde el punto de vista semántico, la coherencia está dada en gran medida por la existencia de una *macroestructura* del texto. Van Dijk insiste en las propiedades pragmáticas de las que depende la coherencia: “Las frases están conectadas (o no) PARA algún hablante u oyente en un contexto particular de comunicación” (1980, 89).
8. Pero según Coseriu (1992), la lengua particular es más que lo que estos lingüistas han entendido: hay que tener en cuenta no sólo la *langue*, el sistema, sino también las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que afectan a toda lengua histórica, y de las que el hablante posee un conocimiento más o menos intuitivo.
9. Coseriu, *El problema de la corrección idiomática*, Montevideo, 1956/57, cap. II, § 3.3.3. (inédito), en Coseriu (2007, 145, n. 129). Otro aspecto en el que el léxico se puede tratar es el de su adecuación a una situación dada, es decir, su adecuación respecto de un *registro*.
10. En otros textos, Coseriu precisa más el juicio que corresponde a este saber, aunque los términos principales quedan modificados: “Finalmente, en el escalón expresivo, el juicio puede darse genéricamente en términos de *apropiado e inapropiado*. Según la circunstancia a que se atienda, lo apropiado puede distinguirse en: *adecuado* (con respecto a aquello de que se habla), *conveniente* (con respecto a las personas con que se habla o al ambiente en que ocurre el discurso) y *oportuno* (con respecto al momento o a la ocasión del hablar)” (*El problema de la corrección idiomática*, cap. II, § 3.3.4., en Coseriu 2007, 145, n. 130).
11. Hemos distinguido la propiedad de las palabras (“Julio Aracil salía con su hermana Niní, aunque solo era *por convenio*” [en lugar de *por conveniencia*], 1.10) de la combinación de unidades: “le hizo ganar *mucha* mala fama” [en lugar de *mu*y], 1.2). En los ejemplos, el primer dígito corresponde a la prueba (1-3) y el segundo al estudiante que lo ha escrito (1-46). La ejemplificación respeta la ortografía de los originales.
12. En el plano pragmático, encontramos errores como la utilización de palabras y expresiones del tipo de “cabreo” (1.1), “bueno” (como reformulador) (1.2.), “echar papeles” (1.5), etc.
13. Los errores en las proposiciones adjetivas son variados. Según el cómputo de López, Tórner y Battaner (165), en su corpus de exámenes de Selectividad se registra un 48,27% de oraciones de relativo satisfactorias. Frente a estas, un 35,18% de oraciones tiene problemas de puntuación, un 13,44% tiene problemas de sintaxis y un 3,10% presenta problemas

- pragmáticos. En el caso de los errores gramaticales, objeto de este estudio, los errores de este tipo de oraciones han resultado muy numerosos, y susceptibles de aparecer en varios apartados: el pronombre empleado, la concordancia con el antecedente, problemas de identificación del antecedente y el régimen preposicional. Ver Atienza.
14. Para la cuestión de la norma de los relativos, es útil la presentación de Garachana.
 15. Las recomendaciones sobre la brevedad de las oraciones están presentes en casi todos los libros de estilo, que sugieren entre 20 y 30 palabras. Casany (1995) dedica un capítulo a esta cuestión, y cita el testimonio temprano de Bartolomé Galí Claret, en cuyo *Tratado de las cualidades esenciales de la elocución (estilo)*, de 1896, aconseja evitar “las cláusulas largas, las cuales con su excesivo número de conjunciones y pronombres relativos, hacen el estilo confuso, lánguido y pesado” (1995, 95).
 16. Hay que advertir que, al igual que ocurre con los límites entre lo correcto y lo incorrecto, en ocasiones la frontera entre lo adecuado y lo inadecuado no es muy precisa: una expresión puede continuar siendo posible en un contexto formal, pero puede denotar pobreza expresiva. Como ejemplo, puede servir el empleo de léxico de significación muy genérica, como el adjetivo en la secuencia “después de tantos momentos *malos*” (1.34).
 17. Siguiendo la tradición retórica y gramatical, Martínez de Sousa (141) opone los problemas de *solecismo* (“construcción incorrecta de las frases y oraciones”) y los de *barbarismo* (“utilización incorrecta de las palabras”).
 18. Como es bien sabido, la *silepsis* agrupa los problemas en la concordancia de género, número y persona; por su parte, el *anacoluto* se puede entender como “aquellas frases rotas, en las que la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella” (Casany 1995, 124).
 19. García Yebra comenta este tipo de error, sobre el que escribe: “El uso de *le* referido a varios es tan frecuente que hay quien lo considera legítimo” (104).

Obras citadas

- Atienza, Encarna. "El principio de Anáfora potencial a partir de los pronombres relativos en una muestra del *Corpus 92*". *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. Francisco José Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997. 1177-81.
- Beaugrande, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich Dressler. *Introducción a la lingüística del texto*. Trad. e introd. Sebastián Bonilla. Barcelona: Ariel, 1997.
- Bustos Gisbert, José Manuel. "Análisis de errores: problemas de tipologización". *Lingüística para el siglo XXI: III Congreso de Lingüística General*. Ed. Jesús Fernández González y otros. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1999. 303-13.
- Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros, 1993.
- Cassany, Daniel. *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 1993.
- . *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1997.
- Coseriu, Eugenio. *Texlinguistik: Eine Einführung*. Gunter Narr: Tübinga, 1981.
- . *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.
- . "Texto, valores, enseñanza". *Lenguaje y discurso*. Eugenio Coseriu y Óscar Loureda Lamas. Pamplona: Eunsa, 2006. 113-26.
- . *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Dijk, Teun van. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- . *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Fernández, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997.
- García Yebra, Vicente. *Experiencias de un traductor*. Madrid: Gredos, 2006.
- Garachana, Mar. "Cuestiones de gramática normativa. Aspectos morfosintác-

- ticos”. *Manual práctico de escritura académica*. Coord. Estrella Montolío. Barcelona: Ariel, 2000. 45-126.
- González Ruiz, Ramón. “La competencia textual”. *Lengua española y Comunicación*. Coord. M.^a Victoria Romero Gualda. Barcelona: Ariel, 2002. 95-153.
- González Ruiz, Ramón y Concepción Martínez Pasamar. “Saber hablar y competencia comunicativa. Algunas consideraciones teóricas y didácticas de los saberes lingüísticos de Eugenio Coseriu”. *Rilce* 14/2 (1998): 265-88.
- González Ruiz, Ramón y Concepción Martínez Pasamar. “Competencia lingüística/Competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje”. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Ed. Tomás Jiménez Juliá y otros. Santiago de Compostela: Difusión/ Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento. Consellería de Presidencia de la Xunta de Galicia, 1999. 393-402.
- González Ruiz, Ramón y Concepción Martínez Pasamar. “La competencia lingüística”. *Lengua española y Comunicación*. Coord. M.^a Victoria Romero Gualda. Barcelona: Ariel, 2002. 51-94.
- Hernández Fernández, Antonio. *Los errores lingüísticos*. Valencia: Nau llibres, 2004.
- López Ferrero, Carmen, Sergio Torner y Paz Battaner. “Complejidad sintáctico-discursiva: aproximación cuantitativa”. *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Ed. Sergio Torner y Paz Battaner. Barcelona: IULA, documenta universitaria, 2005. 151-70.
- Martínez de Sousa, José. *Manual de estilo de la lengua española MELE 3*. Gijón: Trea, 2007.
- Núñez Delgado, M.^a Pilar y Antonio Romero López. *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular: validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- Osuna, Francisco. “Teoría lingüística y enseñanza de la lengua”. *Ed.Uco.: Revista de investigación educativa* 3 (2008): 143-68.
- Penadés Martínez, Inmaculada. “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Linred. Lingüística en la Red*.1 (2003). 20 de enero de 2010. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_artic_ulo_051120032.pdf
- Perea Siller, Francisco Javier. “Una experiencia de Análisis de Errores en la enseñanza de español como L2: la correlación verbal”. *Estudios de Lingüística General: actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*. Ed. Feliciano

- Delgado León y otros. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 1998. 471-79.
- . “Análisis de Errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE”. *Marcoele: Revista de Didáctica* 5 (2007). 20 de enero de 2010. <http://www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/view/24/30>
- Polio, Charlene. “Research Methodology in L2 Writing Assesment”. *On Second Language Writing*. Ed. Toni Silva y Paul Kei Matsuda. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. 91-115.
- Pujol, Mario. “La ortografía”. *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Ed. Sergio Torner y Paz Battaner. Barcelona: IULA, documenta universitaria, 2005. 29-65.
- Robinett, Betty. “The Horns of a Dilemma: Correcting Compositions”. *Studies in Honor of Albert Markwardt*. Ed. James Alatis. Washington, D.C.: TESOL, 1972. 143-51.
- Salvador Mata, Francisco, dir. *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades: sintaxis de la expresión verbal*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999.
- Santos Gargallo, Isabel. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- Van Esch, Kees y otros. “Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera”. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 24/43 (2006): 55-76. 20 de enero de 2010. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Torner, Sergio. “La informatización del Corpus 92”. *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Ed. Sergio Torner y Paz Battaner. Barcelona: IULA, documenta universitaria, 2005. 19-25.
- Vázquez, Graciela E. *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1991.
- Vilarnovo, Antonio. “Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa?”. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 6 (1990): 229-40.