

Resumen

La correferencia es uno de los elementos más problemáticos de la gramática textual de las lenguas, debido a la variedad de mecanismos que intervienen en ella, como la repetición de palabras, la sustitución por fóricos y la elipsis. El manejo correcto de estos mecanismos incluye habilidades de naturaleza tanto gramatical como cognitiva. Con una metodología basada en el Análisis de errores, hemos estudiado 138 textos de 46 estudiantes de segundo curso de Bachillerato (último curso preuniversitario), con el objeto de hallar las principales dificultades que han experimentado en este ámbito de la gramática textual. En primer lugar, después de determinar las categorías que agrupan los errores, los cuantificamos; y a continuación, analizamos el grado de correlación entre los errores y dos variables principales: las secuencias textuales (narración y argumentación) y la tipología del alumnado (de acuerdo con la opción de Bachillerato elegida y los resultados académicos obtenidos).

Palabras Clave

Análisis de errores, correferencia, recurrencia, cohesión, enseñanza de la escritura, gramática textual.

Abstract

Coreference is one of the most problematical elements of textual grammar of languages, due to the variety of linguistic means which are involved in it, such as repetition and substitution by phorics and ellipsis. The proper use of these devices includes grammatical as well as cognitive abilities. In this paper, we have analyzed 138 texts written by 46 students belonging to the second course of *Bachillerato* (last pre-university course). Our aim has been to discover the main difficulties that students have experienced in this field of textual grammar. Firstly, we have determined the categories which errors can be grouped into. Secondly, we have analyzed the degree of correlation among errors and two variables: textual sequences (narrative and argumentative) and the typology of students (according to the modality of *Bachillerato* chosen by the students and their academic achievements).

Key words

Error Analysis, coreference, recurrence, cohesion, teaching of writing, textual grammar.

[...] la función de la sintaxis en la interacción comunicativa consiste en proporcionar al discurso una estructuración superficial que constriña las hipótesis interpretativas acerca de la organización conceptual y de las relaciones subyacentes entre las secuencias lingüísticas (De Beaugrande y Dressler 1997 [1981]: 118).

1. Introducción

Una de las tareas de la Lingüística del texto que más relevancia ha adquirido en los últimos años consiste en la aplicación de los conocimientos alcanzados a la mejora de los discursos orales y escritos, tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la de lenguas extranjeras. En el ámbito de la lengua materna, a partir sobre todo de Teun van Dijk (1980, 1983), en los años 90 empiezan a aparecer en España publicaciones que afrontan la producción escrita desde las llamadas *propiedades del texto*, principalmente, la *adecuación*, la *coherencia* y la *cohesión*¹. A estos aspectos se unían, como si de otra naturaleza se tratase, contenidos de gramática normativa relativos a ortografía, morfología, sintaxis y léxico (por ejemplo, en Cassany 1993: 31-2; Ruano 1995: 27).

En este artículo, nos situamos en el marco de la *gramática del texto*, siguiendo la concepción de Eugenio Coseriu (1992, 2007). Nos centramos en los mecanismos de correferencia, como pertenecientes al plano textual del *saber idiomático*. Se considerarán tres mecanismos de correferencia: la repetición de unidades léxicas, su sustitución por medio de fóricos y la elipsis. Por otra parte, es preciso tener en cuenta el avance de las orientaciones cognitivistas, representadas entre otros por Ariel (1990 y 2008) y por el enfoque procedimental de De Beaugrande y Dressler (1997) y Cumming y Ono (2000). Un objetivo prioritario es explicar las preferencias de los hablantes y escritores para seleccionar una posibilidad de las que la lengua ofrece entre los mecanismos de la correferencia.

A partir de estos modelos teóricos, el objeto de estudio que nos planteamos es el análisis de las dificultades que se registran en la utilización de estos mecanismos de correferencia por parte de 46 estudiantes de segundo curso de Bachillerato a lo largo del curso 2007/08, de los que se han analizado tres pruebas escritas (en total, 138 textos). Los alumnos pertenecían al I.E.S. Colonial de Fuente Palmera (Córdoba). No hay en estas

¹ Vid., por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (1994), con amplias repercusiones en una Enseñanza Secundaria que con la LOGSE se abría a los contenidos procedimentales.

pruebas contenidos memorísticos, que habrían condicionado la redacción. En cuanto a su extensión, cada alumno escribió aproximadamente entre una página y una página y media².

2. Metodología

2.1. El Análisis de Errores aplicado a la lengua materna

2.1.1. En esta investigación se utiliza como metodología el Análisis de Errores (AE). Como se sabe, este enfoque nace a finales de los años 60 para avanzar en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo era ir más allá de los logros de la Lingüística Contrastiva, cuyo objetivo era contrastar pares de lenguas, para predecir áreas de dificultad. Sin embargo, es posible aplicar esta metodología para estudiar la lengua materna³. En este caso, el AE se puede poner en relación con la Lingüística de Corpus (LC), cuyo objetivo prioritario es el de describir la lengua empleada en un conjunto de textos. Comparando ambas metodologías, el AE cubre una parcela importante que se escapa a la LC: los errores lingüísticos⁴. Es importante conocer los puntos débiles principales de un conjunto de discursos, para conocer de forma empírica las necesidades que debe cubrir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una revisión de esta metodología, Santos (1993: 76) destaca los valores fundamentales de la disciplina aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Puede comprobarse que las posibilidades que ofrece el método pueden aplicarse a la didáctica de la lengua materna:

- Supone una contribución importante a la Lingüística Aplicada; eleva el concepto de error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el aprendizaje se está llevando a cabo).
- Es iluminador para el profesor y el investigador, ya que muestra en qué punto del aprendizaje está el alumno, y qué estrategias está usando.
- Establece una jerarquía de dificultades, mostrando las prioridades de la enseñanza.

² Este 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 Lingüística General de la Universidad de Córdoba, M^ª Luisa Calero, que ha revisado el proceso de elaboración del trabajo.

³ Los objetivos de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la L2 pueden fácilmente trasladarse a la L1. Obsérvese la afirmación de Giraldo: "El análisis cuantitativo para demostrar cuál es la probabilidad de los errores y aciertos y cuál es la frecuencia de uso de los hablantes de español como L2 puede ser la solución o una de las soluciones para adquirir usos problemáticos" (1998: 385). Tanto Cassany (1993) como Penadés (2003) ofrecen ejemplos de utilización del AE en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna.

⁴ Como muestra de la complementariedad del AE y la LC, pueden consultarse las contribuciones que aparecen en Torner y Battaner (eds.) (2005), sobre el mismo nivel educativo que se estudia en este artículo.

- Produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado.
- Construye test que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

2.1.2. La concepción de error de la que se parte en este trabajo se basa en la triple distinción que establece Coseriu, de acuerdo con los niveles del saber lingüístico (1992: 105-6): *congruencia* (como valoración de la competencia lingüística general o saber elocutivo), *corrección idiomática* (en el nivel de la competencia lingüística particular o saber idiomático) y *adecuación* a los factores de la situación comunicativa (en la competencia textual o saber expresivo). Al tratar los errores de correferencia, nos ocupamos propiamente de la corrección, entendida como un ajustarse a las reglas de un determinado idioma (Coseriu 2007: 145). Sin embargo, además de los aspectos constitutivos de la lengua, también hay factores regulativos a los que hay que prestar atención. En este sentido, es útil la distinción entre *gramaticalidad* y *corrección*, tal como se expone en Bosque y Gutiérrez-Rexach:

“La corrección, que se suele articular en normas, es un concepto social, mientras que la gramaticalidad, que se suele articular en principios, es, más apropiadamente, con concepto natural. La gramaticalidad de las expresiones representa una propiedad constitutiva e interna relativa a su naturaleza formal, mientras que la corrección responde a factores regulativos de carácter social” (2009: 32).

Si en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el concepto de error debe referirse tanto a los aspectos constitutivos como a los regulativos, parece lógico que en el marco de la lengua materna, para estudiantes en su último curso de la escuela secundaria, el ámbito de los errores en el que se trabaje deba ser el de los usos correctos e incorrectos, más que el de los gramaticales y agramaticales. Las emisiones de los hablantes en su lengua materna son, en general, más susceptibles de ser valoradas en términos de (in)corrección que de (a)gramaticalidad; esto es, en el marco de la gramática normativa.

A partir de esta concepción del error lingüístico, hay que asumir una limitación en el AE: las fronteras de lo correcto y lo incorrecto no siempre están bien definidas. Carbonero (2003: 81-2) establece una distinción en la norma que parece útil para explicar esta dificultad. Diferencia entre *norma lingüística*, *norma sociolingüística* y *norma académica*. La primera se refiere al uso común, esto es, el conjunto de hábitos lingüísticos tenidos como normales por los hablantes de una determinada colectividad y que son empleados por la mayoría de ellos. La norma sociolingüística está representada por lo que se puede denominar el uso que en una comunidad lingüística se tiene por prestigioso. Por último, la norma académica lleva a cabo una selección explícita e institucionalizada. Se podría afirmar que la norma académica (que define el uso correcto), conservadora por naturaleza y por necesidad, no siempre coincide ni con la norma lingüística (que registra el uso común), ni con la norma sociolingüística (de la que emana el uso prestigiado)⁵.

⁵ Dos ejemplos baste: si bien el dequeísmo está comúnmente estigmatizado, no se suelen considerar de la misma forma los fenómenos relacionados de deísmo y queísmo. En el caso del deísmo, Nández (1984: 241) opina que la construcción ha llegado a la lengua común, culta o relativamente culta. Y en el mismo sentido cabe destacar que Alcina y Blecua (1989: 991) hayan admitido la expresión: “El verbo *decir*, que admite la construcción con infinitivo objetivo, admite igualmente con cierto cambio de sentido, la construcción con *de (dijo de salir)*” (vid. Perea 2008). Otro ejemplo es el uso del pretérito perfecto simple con los valores propios del pretérito pluscuamperfecto. Se podrían rechazar

2.2. Descripción de la experiencia

En nuestro caso, hemos aplicado el AE a la escritura de la lengua materna escrita. Nos centramos en este artículo en el estudio de los problemas de correferencia detectados en el corpus. Siguiendo la metodología de los diseños cuasiexperimentales de investigación, propios de las Ciencias Sociales, distinguiremos las *variables dependiente*, *independiente* y las *variables extrañas*⁶.

La *variable dependiente* (VD) es el elemento que varía –se supone que en forma de mejora– bajo condiciones experimentales distintas: un análisis previo y otro posterior, tras un proceso de formación. Por ejemplo, en los casos de Ruano (1995: 53) y Núñez y Romero (2003: 90), la VD es, respectivamente, la coherencia textual y la *competencia discursiva* (oral). La VD se analiza estableciendo un número mayor o menor de *factores* en los que se puede descomponer: en el primer caso, se trata de los elementos que según el autor integran la coherencia; en el segundo, los elementos que integran la competencia discursiva. En nuestro caso, como VD consideramos la evolución (o el estancamiento o la involución) de la corrección en el uso de los mecanismos de correferencia, analizando los factores que se relacionan en § 3.4. La medición se ha realizado mediante tres pruebas: la primera de ellas, a finales de la primera evaluación (diciembre); la segunda y la tercera, en abril y mayo.

La *variable independiente* (VI) equivale a la intervención o el tratamiento por parte del investigador. En el caso del estudio de la lengua de un grupo, suele consistir en un programa de formación en la competencia elegida, que debe modificar la VD en sentido positivo (así, en los casos de Ruano y de Núñez y Romero). En nuestro caso, no se desarrolló ningún programa específico para que los alumnos mejoraran sus habilidades de redacción, más allá de las observaciones concretas tras la corrección de los exámenes y otros ejercicios de escritura. Se quería comprobar la evolución de las dificultades detectadas a lo largo de un curso que está muy marcado por el desarrollo de la escritura en todas las asignaturas, de cara a las pruebas de Selectividad.

Finalmente, consideramos la concurrencia de una serie de *variables extrañas* (VE), cuya consideración iba a proporcionar la clave de algunos factores que analizamos. Se definen como las variables sobre las que el investigador no actúa específicamente, pero que pueden alterar la relación causa-efecto analizada. Pueden afectar de una u otra forma a la VD, porque pueden interactuar con la VI que manipulamos, impidiéndonos llegar a saber cómo se ve afectada la VD. Según los casos, la VE puede aumentar o disminuir el efecto de la VI. Se pueden establecer cuatro tipos de VE (Tejedor 1994: 271):

como incorrectas, o al menos como no prestigiadas, las secuencias siguientes: *Me dio todo lo que recibí (=había recibido)*. *Deshizo en un minuto lo que tanto trabajo le costó [=le había costado]*. Se trata del valor denominado *pluscuamaoristo* del pretérito perfecto simple que Molhó (1975: 288-93) y Delport (1995) documentan ampliamente en la literatura de los siglos XIX y XX. La documentación en una muestra de los autores más representativos de una franja cronológica parece contradecir pretensiones puristas sobre el uso *correcto*.

⁶ A diferencia de los diseños de tipo *experimental*, en los *cuasiexperimentales* no hay elemento aleatorio, y hay un factor no numérico que el analista debe transformar en numérico (vid. Dendaluce 1994). En ambos casos se debe llegar a una generalización. Para otras aplicaciones de la investigación cuasiexperimental en el análisis de producciones en español, vid. Ruano (1995) y Núñez y Romero (2003).

- Variables ambientales: hacen referencia a las condiciones físicas en las que se lleva a cabo la recogida de datos (características del centro, del aula...).
- Variables de tarea: se refieren a la actividad que lleva a cabo el sujeto del experimento.
- Variables estables del sujeto: corresponden a las variables personales de los sujetos intervinientes (alumnos, profesores, directivos...).
- Variables temporales del sujeto: hacen referencia a situaciones coyunturales de los sujetos (estado de ánimo...) y cuyo control es prácticamente imposible.

Las VE que hemos considerado se hacen relevantes en nuestro estudio, pues son precisamente los factores cuyos efectos sobre la escritura nos proponemos analizar. Son las siguientes: en primer lugar, los textos pertenecen a secuencias textuales diferentes: la primera prueba consistía en un resumen de algunos hechos acontecidos en la novela *El árbol de la ciencia*, de Pío Baroja (1911) (secuencia narrativa), y las dos siguientes pruebas eran dos comentarios críticos de textos (secuencias argumentativas). Es previsible que el tipo de secuencia textual determine las dificultades a la hora de aplicar los mecanismos de correferencia. En segundo lugar, los 46 estudiantes han sido clasificados por su opción en segundo curso de Bachillerato. Ocho de estos alumnos pertenecen a la opción de Ciencias Naturales, otros ocho a Humanidades y el resto a Ciencias Sociales. Agrupamos los dos primeros grupos en la categoría *Opciones puras*. Por último, también hemos considerado su nivel académico. Se ha distinguido entre tres grupos de estudiantes:

- Grupo X: alumnos/as que han terminado el Bachillerato en dos cursos (29). Todos ellos han superado las pruebas de Selectividad en junio.
- Grupo Y: alumnos/as que han superado el Bachillerato en tres o más cursos (7).
- Grupo Z: alumnos/as que a fines de 2008 no han superado el Bachillerato (10).

La relación entre alumnos, opciones y resultados académicos del curso se representa en la siguiente tabla:

	OPCIONES PURAS		CIENCIAS SOCIALES		TOTALES	
X	11	23,9%	18	39,1%	29	63%
Y	4	8,7%	3	6,5%	7	15,2%
Z	1	2,2%	9	19,6%	10	21,7%
Totales	16	34,8%	30	65,2%	46	100%

3. La correferencia en el ámbito de la cohesión lingüística

3.1. La cohesión textual

El fenómeno de la cohesión se puede explicar como “el conjunto de mecanismos que asegura la conexión de las partes de un texto entre sí desde el punto de vista textual” (Esparza 2006: 61). En el modelo de Coseriu,

hay que situarse en un plano textual que consiste en “una ampliación, más allá de la sintaxis de la oración, de la gramática de una lengua” (2007: 305). Este plano, denominado *gramática del texto*, comprende básicamente mecanismos de tipo anafórico (anáfora y catáfora) y mecanismos de concatenación de unidades dentro del texto por medio de conectores (2007: 336-8).

El estudio fundamental sobre esta cuestión se debe al trabajo clásico de Halliday y Hasan, *Cohesion in English* (1976). Las principales formas de la cohesión que señalaron se expresan en el siguiente cuadro⁷:

MECANISMOS DE LA COHESIÓN	
Referencia, sustitución y elipsis	Repeticiones y mecanismos para evitarlas: sustitución léxica, pronombres, elipsis, etc.
Conjunciones y Conectores	Enlaces de adición, oposición, causalidad, temporales...
Tiempos verbales	Contribuyen a marcar la correlación lógico-temporal
Relaciones léxicas	Sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, campos semánticos...
Entonación / Puntuación	Contribuyen a organizar el texto en unidades de información

3.2. Mecanismos de correferencia

De todos estos fenómenos, nos limitamos en este trabajo a revisar las dificultades relacionadas con los mecanismos de correferencia: fundamentalmente, el uso de repeticiones literales o parciales, de fóricos y de la elipsis (también llamada *anáfora cero*). Bronckart (2004: 166-8) integra estos tres tipos en solo dos: la *anáfora nominal* y la *anáfora pronominal*, en la que se incluye la elipsis. En todo caso, no hay que confundir los mecanismos de correferencia con las relaciones semánticas o asociativas. En efecto, los primeros se sirven de unidades que a lo largo del texto poseen una misma identidad referencial; en cambio, en las segundas, las unidades se relacionan por una afinidad de tipo semántico o de tipo enciclopédico, pero cada una con su propia referencia⁸.

⁷ Después del estudio pionero de Halliday y Hassan (1976), la bibliografía sobre la cohesión es amplísima. Vid. a modo de ejemplo, en el ámbito español, Mederos (1988), Casado (1997) y Cuenca (2000 y 2010).

⁸ A este respecto, escribe Cuenca: “podemos decir que la [sic] relaciones léxicas entre palabras de un texto pueden ser de dos tipos: de referencia y de sentido. Hablamos de relaciones léxicas de referencia cuando las palabras o sintagmas del texto remiten a un mismo referente [...]. Las relaciones son de sentido cuando no hay una identidad referencial sino una asociación semántica que nos remite a conceptos como el de campo semántico y relación enciclopédica” (2000: 66). Para profundizar en estas distinciones, vid. González Ruiz (2002), Casado Velarde (2003) y Casas (2005).

La correferencia constituye uno de los mecanismos principales de la cohesión. Se sitúa entre la sintaxis de la oración y la del texto, por lo que desgraciadamente no ha recibido la debida atención en la gramática normativa. Ha sido necesario el desarrollo de la lingüística textual para reparar en la importancia de este recurso lingüístico. A continuación, revisaremos los mecanismos de repetición, el uso de proformas y la elipsis.

3.2.1. En primer lugar, las repeticiones suelen aparecer en los nombres propios de los protagonistas de las acciones o en palabras relacionadas con el tema y los subtemas principales. Halliday y Hasan (1976: 279) utilizan el término de *reiteración*, y establecen cuatro posibilidades: a) repetición literal, b) sustitución por sinónimos o cuasisinónimos, c) sustitución por hiperónimos (e hipónimos) y d) sustitución por palabras generales. Estas últimas se explican como sustantivos de referencia general, que se aplican fácilmente para sustituir referencias concretas de persona (*gente, hombre, mujer, muchacho...*), asunto (*asunto, negocio, tema*), lugar (*lugar, sitio*), etc. También se pueden añadir otras posibilidades, como es la derivación (*elegir, elección*) y la utilización de *paráfrasis oracionales* que normalmente o en un discurso dado pueden tener la misma designación, como ocurre entre *madrugada del primer día del año* y *Nochevieja*, o *sucursal bancaria* y *banco* (González Ruiz 2002: 118). Este último fenómeno se asemeja en su naturaleza a la *repetición léxica de lo designado* que propone Casado (1993: 19), que justifica en un texto la aparición de lexemas como *pelota, esférico* y *cuero*, con la misma referencia.

Los diversos tipos de sustitución que se han descrito obedecen sobre todo a la necesidad de la *variatio* retórica, y se entienden como opuestos a la repetición literal: “Como mecanismo discursivo fundamental, la repetición (*repetitio*) se opone a la variación (*variatio*)” (Mortara 1991: 215). Incluso, hay que señalar diferencias entre las tradiciones idiomáticas:

“Desde el punto de vista estilístico, la *variatio* aparece, en la normativa italiana y francesa, para ‘remediar’ las repeticiones carentes de motivación retórica; no se preocupan de ello el inglés y el alemán, que no dudan en repetir las mismas expresiones en un texto, incluso a corta distancia, para prevenir la ambigüedad. El inglés, de hecho, manifiesta una marcada predilección por las estructuras reiterativas” (Mortara 1991: 215).

Aceptando las diferencias de proceder en las diferentes tradiciones idiomáticas, en una lengua como en español, a veces se hace necesaria la aparición repetida de determinadas palabras, debido a que su referencia no puede ser recuperada si se recurre a la elipsis o a los fóricos, o crea ambigüedad en la utilización de sustitutos léxicos. Se trata de un problema cognitivo: el que escribe o habla evalúa su producción y la adecua teniendo en cuenta las representaciones mentales que construyen los lectores u oyentes, en términos de referencia *más o menos accesible / predecible*, equivalente en el discurso a más o menos distante, o más o menos visible en el contexto (vid. más adelante § 3.3).

De forma paralela, según Cumming y Ono (2000), las repeticiones literales también indican fronteras episódicas y otros límites de tema. En los cambios de mundo en la historia y en los denominados *tópicos anidados* (en los cuales a una digresión le sigue una vuelta al tópico original), el referente se hace menos accesible, por lo que debe expresarse de forma más explícita. Es el motivo por el que vuelve a aparecer la frase nominal plena en lugar de un pronombre o la elipsis en una narración.

3.2.2. El segundo mecanismo principal de la correferencia es la sustitución del elemento léxico por proformas. Las palabras especializadas en esta función sustitutiva son los deícticos. Se trata de elementos cuya función es señalar a elementos del acto comunicativo (hablante, interlocutor, objetos, momento y lugar en que se emite un enunciado), así como a otras entidades nombradas en el discurso. De Beaugrande y Dressler explican que “se trata de elementos lingüísticos de muy corta longitud, económicos, vacíos de un significado propio concreto, que pueden aparecer en la superficie textual en lugar de otras expresiones más definidas y con contenido semántico activo” (1997: 106).

En efecto, los deícticos constituyen una clase cerrada de palabras que carecen de valor simbólico (o léxico) y que presentan una función referencial o designativa (Eguren 1999). Hay que señalar que, aunque en la tradición hispánica se ha solido distinguir entre deixis y anáfora, preferimos seguir la terminología de Halliday y Hasan (1976), que diferencian entre *deixis endofórica* y *deixis exofórica* según la expresión deíctica se refiera a un elemento del cotexto o del contexto, respectivamente. En la deixis endofórica cabe diferenciar entre *anáfora*, cuando la referencia ha aparecido ya, y *catáfora*, si la referencia está más adelante.

3.2.3. El otro mecanismo de correferencia es la elipsis. Halliday y Hasan dejan claro su carácter correferencial: “Un elemento elíptico es aquel que, como si estuviera presente, deja vacías posiciones estructurales específicas que deberán llenarse desde otras posiciones” (1976: 143)⁹. Se trata del mecanismo más económico y, probablemente, el más utilizado.

3.3. Correferencia y perspectiva cognitiva: accesibilidad e informatividad

El análisis de los mecanismos de correferencia gana en capacidad explicativa si se realiza desde una perspectiva cognitiva. Se trata de encontrar los motivos por los que el hablante o el escritor eligen entre formas nominales plenas (nombres propios o sintagmas determinados), proformas o elipsis. Un concepto clave es la *accesibilidad*. Cumming y Ono escriben al respecto: “El principal descubrimiento ha sido que el grado de explicitación de una forma referencial se correlaciona con el nivel de accesibilidad del referente en la mente del oyente a juicio del hablante” (2000: 178).

Se puede postular una escala de accesibilidad de la referencia que depende del grado de la activación de la memoria (y de esfuerzo de procesamiento) que la interpretación de la secuencia exija al receptor. Cuanto mayor es el grado de activación que precisa la memoria, más difícil es la recuperación de la referencia. Ariel propone la siguiente escala de menor a mayor grado de esfuerzo de procesamiento:

⁹ Tanto estos autores como Brucart (1999) sistematizan los fenómenos de elipsis en las categorías nominal y verbal. Véase la revisión de Esparza (2006: 75-80).

“Full name > long definite description > short definite description > last name > first name > distal demonstrative > proximate demonstrative > stressed pronoun > unstressed pronoun > cliticized pronoun > verbal person inflections > zero” (2008: 44)¹⁰.

Como regla general, si la memoria a corto plazo puede rescatar la referencia a partir de la elipsis, los otros mecanismos de representación serán redundantes; si la elipsis es insuficiente pero la referencia se recupera con la aparición de un fórfico, el uso de sustitutos léxicos o la repetición literal serán redundantes. La normativa implícita de la lengua castiga los excesos informativos que no tengan una función adicional (cfr. Camacho Adarve 2009).

La repetición expletiva de palabras aparece comúnmente en la lengua coloquial, en la que no hay suficiente planificación. En registros formales se intenta utilizar mecanismos de sustitución. Como indican De Beaugrande y Dressler: “Si se frecuenta indebidamente el procedimiento de la repetición, entonces desciende de manera significativa el nivel de *informatividad* del texto” (1997: 99)¹¹. Desde esta perspectiva, señalan los autores:

“Una de las misiones de las formas pronominales es la de permitir que los interlocutores mantengan el contenido discursivo actualizado en el texto en situación de almacenamiento activo [...] sin tener que recurrir al –en buena medida– antieconómico mecanismo de la repetición” (De Beaugrande y Dressler 1997: 106-7).

Desde la perspectiva del receptor, el procesamiento de la información se hace más arduo si no se gestionan bien dos procedimientos: los *valores por defecto*, o inferencias que se hacen cuando no se ofrecen especificaciones, y las *preferencias*, que se refieren a la predisposición hacia una opción en detrimento de otras (De Beaugrande y Dressler 1997: 78-9). En la producción textual, el emisor debe en todo caso calcular las expectativas que el receptor aplica durante la interacción comunicativa.

El mecanismo más económico es la elipsis, aunque en su uso hay que tener en cuenta que debe ser fácil al receptor recuperar la información elidida. De otro modo, comprometería la informatividad por defecto. Como conclusión a este planteamiento, merece la pena transcribir un último pasaje de De Beaugrande y Dressler:

¹⁰ Los problemas derivados de la accesibilidad del referente en las frases nominales son tratados con profundidad en Ariel (1990) y, en el ámbito español, Figueras (1996).

¹¹ Señalan estos autores: “La informatividad sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa” (1997: 43). El costo de procesamiento se puede incrementar tanto por factores de dificultad semántica como de dificultad sintáctica. Así, la secuencia de *Macbeth* V, 22 *Todos los ayeres han mostrado a los locos el camino hacia la muerte polvorienta* muestra un caso de bajo nivel de informatividad en lo sintáctico y nivel elevado en lo semántico, debido a la improbabilidad de la combinación de unidades conceptuales (1997: 204).

“Al igual que sucediera con el uso de las proformas, la utilización de la elisión ejemplifica la búsqueda de un compromiso equilibrado entre la concisión y la claridad textuales [...]. En un plato de balanza, producir y recibir textos en los que no aparezcan fenómenos de elisión eleva el gasto de tiempo y de energía, de procesamiento; en el otro extremo, los textos con un elevado nivel de elisión pueden llegar a neutralizar cualquier ahorro de tiempo y de energía de procesamiento porque exijan activar unos costosos procedimientos de búsqueda o unos gravosos protocolos de resolución de problemas” (1997: 119).

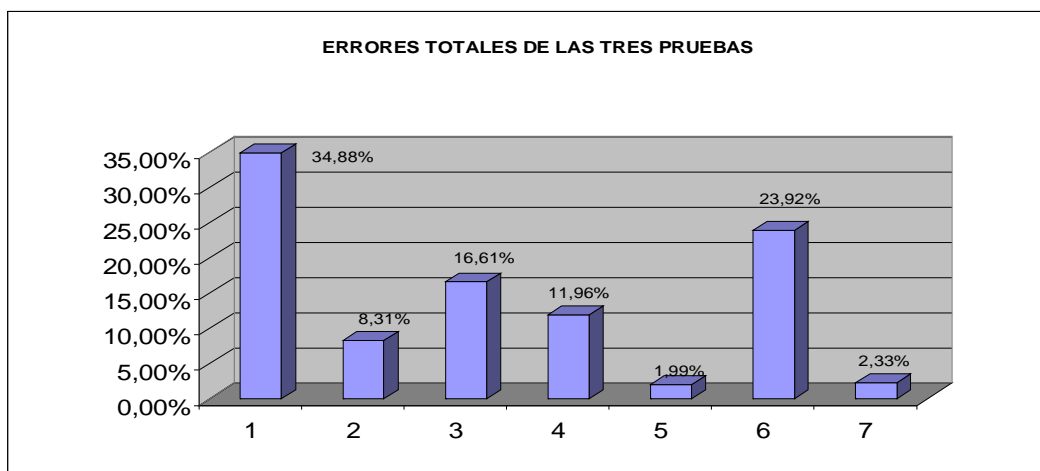
3.4. Tipología de errores

Como veremos, en la mayor parte de los errores relacionados con la correferencia en los escritores de lengua materna se transgrede la norma de la informatividad; en otras ocasiones, se observa la impericia de los escritores noveles en la utilización de los mecanismos de la lengua especializados en la expresión de la correferencia. Las categorías que hemos establecido intentan recoger las dificultades relacionadas con los tres ámbitos que hemos explicado (repetición, fóricos y elipsis):

1. Errores por repetición abusiva de elementos léxicos y nombres propios.
2. Errores por repetición abusiva de elementos fóricos.
3. Utilización errónea o estilo pobre en el uso de los fóricos.
4. Sustitución errónea de fóricos.
5. Omisión incorrecta del sustantivo o del fórico.
6. Aparición superflua de un fórico.
7. Antecedente confuso de un fórico.

4. Explicación de los errores cometidos y resultados globales

En el corpus de 138 textos analizados, hemos obtenido una cantidad de 301 errores de correferencia, que se distribuyen en las proporciones que se expresan en el siguiente gráfico:



4.1. Errores por repetición abusiva de elementos léxicos y nombres propios

Ya se ha señalado que la repetición de unidades léxicas es necesaria cuando hace falta facilitar al lector la identificación de los referentes en el texto. Sin embargo, es posible que el escritor poco competente desconfie de que el lector sea capaz de recuperar la referencia. Esta desconfianza ha provocado la mayor cantidad de incorrecciones relacionadas con la correferencia (34,88%). En los textos narrativos (1)¹², se repiten a menudo los nombres propios de los protagonistas, pero también otras referencias secundarias. La repetición, sin embargo, no es exclusiva de estas secuencias, sino que aparece también en la explicación y la argumentación (2). En ambos casos, se trata de un problema relacionado con la informatividad, no siempre relacionado con el uso de frases nominales plenas:

1. Un día *Sanchez* se encontraba fuera del *pueblo*, y una *señora* del *pueblo* se puso mala, esta *señora* pertenecía a la parte del *pueblo* que cubría *Sánchez* y al no encontrarse allí, se llamó a *Andres* este acudió y la curó. *Sánchez* se enteró de esto y se enfadó mucho puesto que el que acudía a las visitas era el que ganaba *dinero* y por eso su *dinero* se lo llevó *Andrés* (1.5).
2. Por ejemplo, al crecimiento de un árbol *se le da poca importancia*, pero a un incendio *se le da demasiada importancia* (2.9).

4.2. Errores por repetición abusiva de elementos fóricos

Si la repetición de lexemas a lo largo del texto constituye un problema de la redacción, también las palabras que los sustituyen se repiten excesivamente (8,31%). Aquí no se trata de apariciones expletivas (posibilidad que tendremos en cuenta en 4.6.); nos fijamos en casos de utilización correcta, pero repetitiva. El escritor en

¹² Los ejemplos del corpus se transcriben tal como aparecen redactados por los estudiantes, sin modificación alguna. Entre paréntesis aparecen dos números: el primero designa la prueba y el segundo identifica al alumno.

estos casos no repite continuamente las frases nominales plenas u otros elementos léxicos, pero sí repite los fóricos que los sustituyen. El problema que consignamos en este apartado es la falta de variedad en el uso de los fóricos en una misma secuencia. Por tanto, se trata de un problema relacionado con la impericia en el uso de esta clase de palabras. Veamos el siguiente ejemplo, en el que destacamos la repetición del relativo *cual*:

3. [...] 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).

4.3. Utilización errónea o estilo pobre en el uso de los fóricos

Ocupa un 16,61% de los errores. Entre otros problemas, hemos registrado en este apartado duplicaciones innecesarias, más propias de la lengua coloquial, en la que la planificación es muy débil (4). También aparece la utilización del pronombre demostrativo neutro *esto* como anafórico textual (5 y 6). Estrictamente, este segundo caso no constituye un error gramatical, pero sí una falta de estilo en la escritura académica:

4. Andrés *la* visitaba continuamente a Lulú (1.27)

5. Allí, primero estuvo alojado en una pensión, pero al pasar el tiempo le pareció poco acogedora y no se parecía en nada a un hogar, *esto* era porque nunca se comían guisos... (1.20).

6. [...] la tele es más vista e Internet que podría ayudar a arreglar *esto*, solo es utilizado con otros fines (3.5)

El rechazo a la utilización de esta fórmula de anáfora textual no se explicita a menudo en las guías de estilo de la lengua española. Sí lo hemos encontrado en las de lengua inglesa (por ejemplo, Brusan, Alred y Oliv 1987: 522-4). En la escritura académica, el demostrativo se debe evitar por contener una referencia demasiado general¹³. En las dos oraciones siguientes la segunda corrige a la primera:

7. He deals with personal problems in his work. This helps him in his personal life.

8. He deals with personal problems in his work. This experience helps him in his personal life.

4.4. Sustitución errónea de fóricos

Se trata de un error que obedece a un dominio insuficiente del sistema lingüístico, con una proporción del 11,96% del total. Debido a la variedad diatópica de la que hemos tomado el corpus de textos, un pueblo del Oeste de Córdoba, es muy rara la aparición de fenómenos de laísmo o loísmo, y son muy escasos los ejemplos

¹³ Coincide el juicio de Halliday y Hasan: "Extended reference probable accounts for majority of all instances of demonstratives in all except a few specialized varieties of English" (1976: 66).

de leísmo¹⁴. Véase, por ejemplo: *unos decían que había sido suicidio y otros que el marido le había matado*. 1.40) (*le* se refiere a referente femenino).

En el ejemplo 9, el pronombre demostrativo se habría evitado con un simple determinante posesivo; en el 10 se reúnen dificultades más variadas:

9. Y ante esto, ¿qué hacemos nosotros? darle [a los inmigrantes] la espalda, buscar soluciones y elaborar nuevas leyes para impedir la entrada masiva *de éstos* (3.24).

10. Andrés conoció a Lulú gracias a Julio Aracil que se la presentó como Las Minglanillas [...]. Al principio, en una fiesta organizada por estas entabló conversación [...] (1.17).

En 10, el pronombre *la* no corresponde a *Las Minglanillas*; y el demostrativo *estas* debería sustituirse por *ellas*, debido a que solo hacía falta una anáfora que ofreciera información de género y número, y no información espacial: la información que añade el demostrativo resulta redundante.

Entre los problemas más significativos en el uso de los anafóricos, ocupan un lugar importante los pronombres relativos, que suelen sustituirse por otros procedimientos menos correctos, especialmente los demostrativos¹⁵:

11. Texto ensayista de José Manuel Caballero Bonald, *este autor* expone su punto de vista... (3.26).

12. El texto va de la poca atención que se presta a los inmigrantes cuando llegan a nuestras costas, y *esto* es un grave problema (3, 27).

Otro de los vicios comunes, en la terminología tradicional, en relación con los pronombres relativos, es la tendencia a sustituir la forma *que*, la menos marcada de los relativos, por *el/la cual*. La sustitución es errónea en el caso de oraciones especificativas (13); en las explicativas, la sustitución puede resultar redundante en los casos en que no hace falta marcar el género o el número del antecedente (vid. Garachana 2000: 70-5). Lo hemos comprobado en el texto 3; ahora lo veremos en 14 y 15:

13. 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).

14. Andrés se encontró con Lulú, la cual tenía mejor vida (1.33).

15. Lulú tenía una tienda, gracias a Aracil, en la cual trabajaba mucho (1.37).

¹⁴ En efecto, Jiménez Fernández explica que “a diferencia de lo que sucede en otras zonas de la geografía peninsular, entre los hablantes andaluces sigue perviviendo su valor etimológico, esto es: *lo, la*, acusativo; *le, les*, dativo” (1999: 76).

¹⁵ Los errores en las proposiciones adjetivas son variados. Según el cómputo de López, Torner y Battaner (2005: 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 nuestro 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. Vid. Atienza (1997).

4.5. Omisión incorrecta del sustantivo o del fórico

Parece probada la tendencia a la redundancia informativa en la expresión de los elementos designados (por medio de repeticiones de los lexemas o de los fóricos que los sustituyen, como se ha comprobado en 4.1. y 4.2.). Como consecuencia, los errores de omisión de la referencia son los más infrecuentes del conjunto total (1,99% de muestras). Se trata de elipsis que no permiten una fácil accesibilidad al referente, produciendo un esfuerzo excesivo de procesamiento. Las escasas muestras que hay provocan ambigüedad:

16. Su hermana se llamaba Niní y salía con Julio Aracil, amigo de Andrés Hurtado, pero [ø] tenía malas intenciones con Niní [...] (1.15).

En esta secuencia, el lector no se sabe bien quién tenía malas intenciones con Niní, si era Andrés Hurtado o Julio Aracil. Hay que activar el conocimiento del mundo para interpretar que es Aracil, aunque la sintaxis no ayuda.

4.6. Aparición superflua de un fórico

Se trata del error contrario al caso anterior: donde debería haber una elipsis porque es fácil recuperar la referencia, aparece un fórico, que resulta redundante. Se compromete la *elección por defecto* que debe hacer el lector, que, en este caso, esperaría la elipsis. Observamos en el corpus que los escritores noveles suelen creer que el receptor no va a ser capaz de recuperar las referencias, por lo cual se viola, por exceso, la propiedad de la informatividad. Se trata del segundo tipo de error en términos de ocurrencias (23,92%). Veamos los siguientes casos:

17. Más tarde Lulú se casa con Andrés y *esos dos* viven en la mayor felicidad posible, ya que *los dos* se quieren mucho (1.16).

18. Era una muchacha ingenua desde el punto de vista de Andrés. Un poco con aspecto de tonta pero tenía un carácter rebelde. Andrés la conoció *a ella* gracias a su amigo Julio (1.24).

En los textos argumentativos, la aparición superflua de pronombres reviste formas muy diferentes. Se trata ahora de la aparición del pronombre *yo*, que personaliza en demasía los comentarios críticos:

19. En *mi* opinión, *yo* estoy totalmente de acuerdo... (2.3).

20. *Yo* creo que la gran diferencia... (2.5).

21. *Yo* pienso que en la casa de los españoles... (3.11).

4.7. Antecedente confuso de un fórico

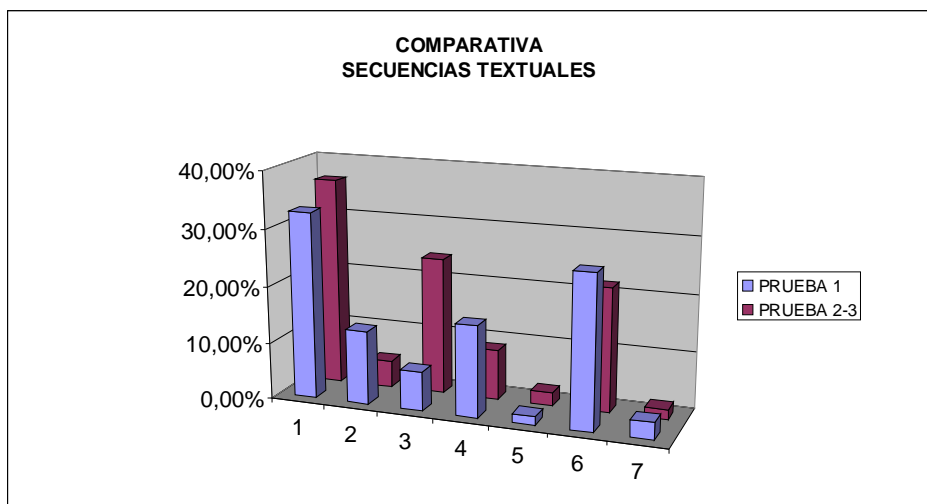
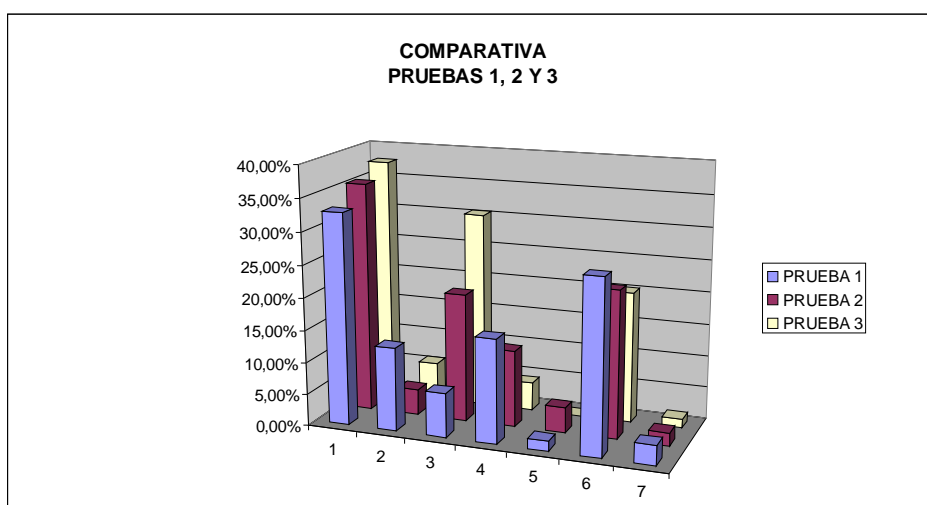
El uso incorrecto de los fóricos puede provocar que el receptor se vea incapacitado para recuperar el antecedente. No es un error muy común (2,33%), porque la tendencia es la redundancia. Un ejemplo:

22. Fue donde conoció al noble del lugar *que* tras salvar a un familiar suyo [...] es reconocido en el pueblo como un buen sanador (1.8).

El antecedente del relativo no es el noble del lugar sino el sujeto omitido de *conoció*; pero esta información solo la puede obtener quien conozca la historia.

5. Evolución de los errores. Secuencias textuales

Comentaremos a continuación las dos siguientes gráficas:



El gráfico que compara los resultados de cada prueba arroja datos significativos sobre la evolución o estancamiento de las incorrecciones detectadas. Con todo, estos datos habrá que contrastarlos con el hecho de que la primera prueba comprenda secuencias narrativas y las otras dos pruebas sean argumentativas.

En primer lugar, se comprueba que hay dificultades que se mantienen prácticamente inalteradas a lo largo del curso: por una parte, la repetición de elementos léxicos y nombres propios registra valores altos y tendencia al empeoramiento; por otra parte, con valores bajos en las distintas pruebas, descubrimos los errores menos frecuentes: la elipsis incorrecta de elemento léxico o fórico (error 5) y la presencia de un antecedente confuso de un fórico (error 7).

Sí encontramos una evolución significativa en otras incorrecciones. El error 4, correspondiente a la sustitución errónea de fóricos, que se explica por la impericia en el dominio del sistema lingüístico, evoluciona favorablemente de la primera prueba a la última (respectivamente, 16,03%, 11,88% y 4,35%). Igualmente ocurre en la evolución del error 6, consistente en la aparición superflua de fóricos, que registra en la primera prueba 26,72% de errores; en la segunda, 22,77%; y en la tercera, 20,29%. Si nos fijamos en las pruebas dos y tres, comentarios críticos, destaca la disminución de incorrecciones del tipo 5 (omisión incorrecta del elemento léxico o fórico), que en la segunda prueba registra un 3,96% y en la tercera no presenta errores.

En contraste con estos datos, encontramos una clara involución en el error 3 (utilización errónea o estilo pobre). Se trata de una dificultad poco significativa en las secuencias narrativas (6,87% en la prueba primera), pero crece vertiginosamente en los comentarios críticos (prueba segunda: 19,80%; prueba tercera: 30,43%). Volveremos sobre este tipo de error.

Es preciso reparar en que los mecanismos lingüísticos que se utilizan en las secuencias textuales estudiadas propician la aparición de dificultades distintas o, al menos, en proporciones diferentes¹⁶. Pero más allá de lo que pueda prever una *lingüística contrastiva de las secuencias textuales*¹⁷, es preciso comprobar empíricamente las dificultades reales que registran los escritores al enfrentarse a los diferentes tipos de textos. La siguiente tabla ofrece los errores más significativos de correferencia en cada secuencia textual:

¹⁶ Para comprobar estas divergencias en la aparición de errores en aspectos que van más allá de la correferencia, remitimos a Perea (2011), que se centra, según la terminología de Coseriu, en la *competencia lingüística particular* y la *competencia textual*. Allí se comprobará que prácticamente la mitad de todos los errores de las secuencias narrativas comprenden dificultades de correferencia; en cambio, las secuencias argumentativas reparten las dificultades principales a otros sectores de la gramática, como la silepsis y los anacolutos.

¹⁷ Tal es la que pudiera derivarse de obras como las de Álvarez (1993, 1994) y Bassols y Torrent (1997), entre otras.

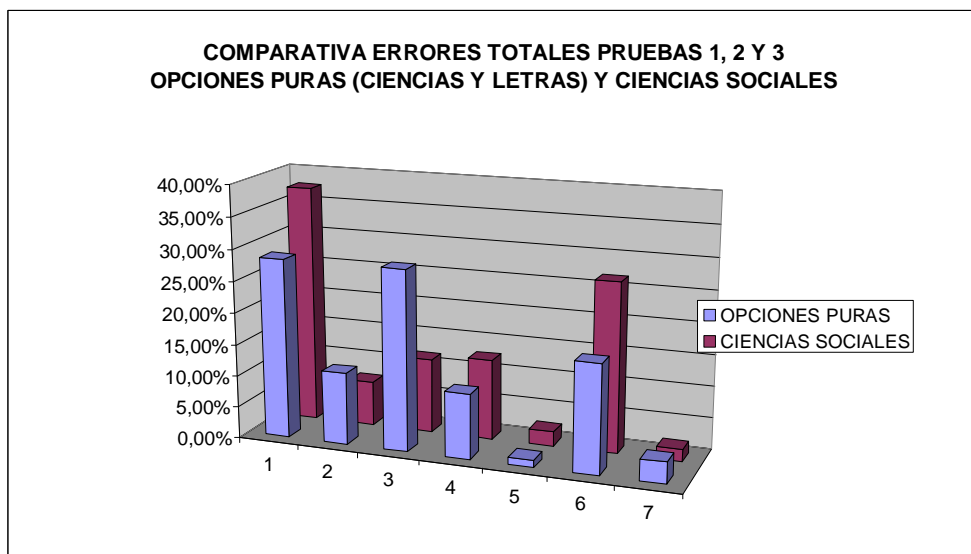
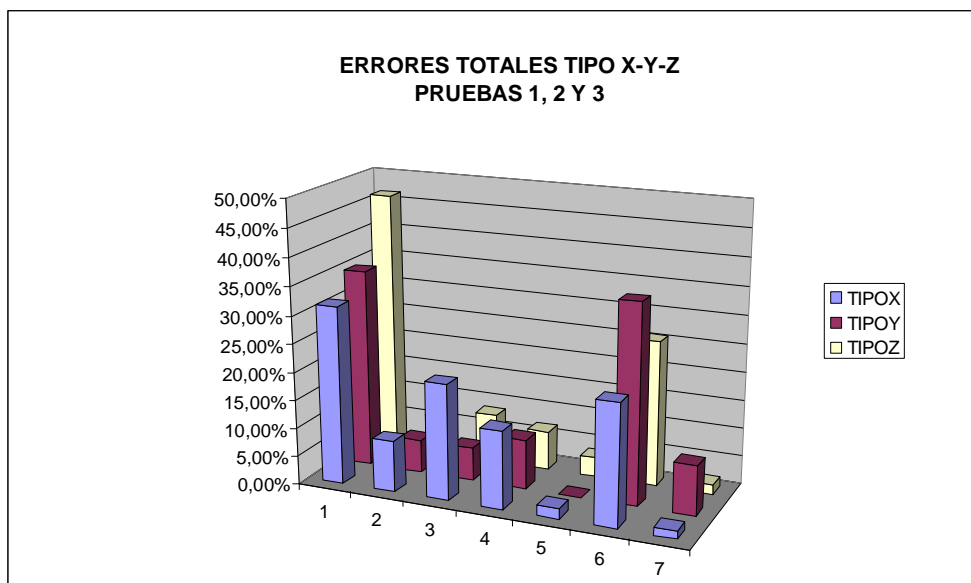
	SECUENCIAS NARRATIVAS	SECUENCIAS ARGUMENTATIVAS
1.	1. Repetición de léxico: 32,82%	1. Repetición de léxico: 36,47%
2.	6. Fóricos expletivos: 26,72%	3. Errores proformas / estilo pobre: 24,12%
3.	4. Sustitución de fóricos: 16,03%	6. Fóricos expletivos: 21,76%
4.	2. Repetición de fóricos: 12,98%	4. Sustitución de fóricos: 8,82%
5.	3. Errores proformas / estilo pobre: 6,87%	2. Repetición de fóricos: 4,71%
	TOTAL: 95,42%	TOTAL: 95,88%

En primer lugar, se comprueba la coincidencia, *grosso modo*, de las incorrecciones más repetidas: la repetición de elementos léxicos (o nombres propios, principalmente en las secuencias narrativas), y la presencia de fóricos expletivos. Sin embargo, a partir de estos datos, lo que encontramos es una serie de diferencias altamente significativas en la repartición de los problemas lingüísticos encontrados por los estudiantes. Obsérvense las proporciones de los errores 2, 3 y 4: las secuencias narrativas triplican el error 2 y doblan el error 4. En el error 3, la proporción se invierte: del 6,87% de dificultades en las secuencias narrativas se pasa al 24,12% en las argumentativas (en las que se registra el uso continuo del demostrativo neutro *esto* como anafórico textual).

6. Errores y tipología del alumnado

Recordamos que hemos establecido diferencias entre alumnos de acuerdo con las opciones del Bachillerato: de un lado, opciones puras (Ciencias y Humanidades), y de otro, la opción mixta (Ciencias Sociales). El otro criterio de diferenciación consiste en los resultados académicos: a) *alumnos X*, que han aprobado el Bachillerato en los dos cursos; b) *alumnos Y*, que lo han aprobado en más de dos cursos; y c) *alumnos Z*, que no han aprobado 2º de Bachillerato (al término del curso 2007/08).

Hemos analizado la posible covariación entre los errores de la redacción y los grupos establecidos. Se confirma la hipótesis primera que correlaciona resultados académicos y madurez en la redacción escrita, y también el mayor rendimiento del alumnado de opciones puras (Humanidades y Ciencias Naturales) frente al de Ciencias Sociales. No obstante, se puede observar, por una parte, la existencia de errores generalizados y, por otra, la aparente paradoja de errores que aparecen con más frecuencia en el alumnado de mejores resultados académicos. Presentamos dos gráficas y procedemos a analizar los resultados.



Nos fijamos en los dos errores relacionados con la correferencia que encuentran la mayor representación de dificultades en el corpus: la repetición del léxico (34,68%) y la aparición innecesaria de proformas (23,92%).

En lo que respecta a la repetición del léxico, hay que señalar que la proporción de errores es parecida en los tres tipos de alumnos. Como cabría esperar, el grupo X, académicamente mejor, comete menos errores. Los alumnos de opciones puras obtienen mejores resultados que los de Ciencias Sociales (28,41% frente al 37,56%).

En la segunda incorrección, observamos que aparecen proformas con la intención de que el receptor entienda toda la información, pero resultan redundantes porque el contexto verbal favorece la recuperación de tales referencias. La solución correcta en estas situaciones sería la elipsis, o anáfora cero. En este caso,

también registra menos errores el alumnado de mejores resultados académicos (X= 21,53%, frente a Y= 35,29% y Z= 25,86%).

En contraste con estos datos, se puede observar lo que ocurre con otras incorrecciones y cómo covarían con los tipos de estudiantes establecidos. Nos fijamos ahora en los siguientes errores en orden de importancia, los numerados como 3 y 4, ambos relacionados con la utilización de los fóricos. Se observa en las gráficas la paradoja de que los alumnos de mejores resultados académicos cometen mayor número de incorrecciones. Si nuestra hipótesis es cierta, estos datos significan que los alumnos mejor dotados han iniciado el proceso de utilización de proformas, que evitan las tediosas repeticiones, por lo que sustituyen una deficiencia por otra. Hay diferentes grados de maduración de la competencia escrita que se manifiesta en errores diferentes, aunque relacionados. En los resultados globales, las opciones puras registran prácticamente la mitad de los errores que la opción mixta.

Respecto del error 3, sobre el uso erróneo de elementos fóricos, los alumnos X obtienen significativamente peores resultados (X= 20,57% frente a Y= 5,88 y Z=8,62%), como también se observa entre las opciones puras (28,41%) y las mixtas (11,74)¹⁸. Ya se ha señalado que este error, más bien una muestra de estilo pobre en registros formales, afecta sobre todo a la utilización del demostrativo *esto* como anafórico textual. El uso de esta forma de correferencia es un mecanismo de importancia en la argumentación, frente a la narración. No parece que la aparición de esta dificultad en los mejores alumnos signifique que los otros hayan reproducido mejor informaciones anteriores; más bien, creemos que este alumnado (como ocurre con la utilización de las otras proformas en la prueba primera) ha iniciado una nueva estrategia lingüística que todavía no domina bien.

7. Conclusiones

7.1. Uno de los hallazgos más interesantes de este trabajo quizás sea haber comprobado que los errores principales no surgen de la falta de dominio de la gramática, sino que obedecen a dificultades de tipo cognitivo: los escritores noveles en el último curso preuniversitario aún no dominan la informatividad. Se trata de producciones en las que se abusa de la repetición tanto de elementos léxicos como del uso de fóricos en casos en los que debiera aparecer una elipsis. El resultado de la redundancia es el gasto de energía en el procesamiento de la información por parte de los receptores¹⁹. Hay que advertir que estos errores ocupan más de la mitad de todo el conjunto. Desde el punto de vista del tipo de alumnado, estas dificultades son mayores en alumnos que académicamente obtienen peores resultados.

¹⁸ En el error 4, sobre sustitución errónea de fóricos, las diferencias no son tan abultadas en lo que respecta a la tipología del alumnado. Si nos fijamos en la gráfica de resultados académicos, los alumnos mejores registran un 13,98% de los errores, frente a los alumnos Y (8,82%) y Z (6,90%). En este apartado no es significativa la distancia entre alumnos de opciones puras y de letras mixtas.

¹⁹ De Beaugrande y Dressler escriben: "El comunicador ha de evaluar el nivel de *adecuación* de la elipsis con respecto a la situación comunicativa en la que se ha de producir o de recibir el texto y valorar hasta qué punto la elipsis contribuirá a favorecer o dañar la *efectividad* de ese texto" (1997: 119).

Otras dificultades relacionadas con la correferencia sí se explican por la falta de dominio gramatical de los estudiantes en el plano textual. Son los errores 2, 3 y 4. Hay que practicar con los estudiantes la variedad y especificidad de los fóricos de los que dispone la lengua española en los distintos niveles sintácticos. En estos casos, los resultados académicos de los estudiantes no inciden positivamente en la resolución de las dificultades: se ha podido observar que los mejores alumnos, probablemente los que accedan a la Universidad el curso siguiente, no dominan aún la gramática de la correferencia. Esta realidad sugiere la necesidad de practicar con estos mecanismos lingüísticos en la etapa preuniversitaria, y quizás también en la universitaria.

7.2. En el curso de la investigación hemos descubierto los errores que tienden a disminuir con la práctica escritora y aquellos que pueden estancarse o incluso crecer. De nuevo aparece la repetición de elementos léxicos como uno de los aspectos en que debe aplicarse una adecuada transposición didáctica. Se trata de uno de los errores que aumentan, junto a la utilización errónea o pobre de los fóricos. También habrá que tener en cuenta los resultados obtenidos en secuencias textuales diferentes. Según estos resultados, la didáctica de la escritura tendría que incidir en evitar la repetición de fóricos (error 2) y en mejorar su sustitución (error 4) en secuencias narrativas, y practicar los diversos mecanismos de anáfora textual en secuencias argumentativas.

7.3. Para terminar, creemos que se puede postular un *análisis de errores* aplicado a la didáctica de los textos escritos que venga a mejorar las predicciones de una *lingüística contrastiva* de las secuencias textuales. Más allá de lo que podemos esperar como dificultades de la redacción en la descripción lingüística de las diferentes secuencias textuales (narrativa, descriptiva, expositiva...), se muestran reveladores los resultados obtenidos en el análisis de los errores que efectivamente cometen los escritores noveles, en el sentido de que no siempre son previsibles las dificultades (cognitivas y gramaticales) que los usuarios encuentran en la redacción.

Francisco Javier Perea Siller

Universidad de Córdoba

fe1pesif@uco.es



Referencias Bibliográficas

- Alcina, J. y J. M. Blecua (1989 [1975]): *Gramática española*, Barcelona: Ariel.
- Álvarez, M. (1993): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid: Arco/Libros.
- ---- (1994): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid: Arco/Libros.
- Ariel, M. (1990): *Accessing Noun-phrase Antecedents*, Routledge: London and New York.
- ---- (2008): *Pragmatics and Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Atienza, E. (1997): "El principio de Anáfora potencial a partir de los pronombres relativos en una muestra del *Corpus 92*", F.J. Cantero, A. Mendoza, C. Romea (eds.): *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, celebrado en Barcelona los días 27, 28 y 29 de noviembre de 1996*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 1177-1181.
- Bassols, M. y A.M. Torrent, (1997): *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Eumo-Octaedro.
- De Beaugrande, R.-A. y W. U. Dressler (1997 [1981]): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel. Versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Bronckart, J.-P. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Brucart, J.M (1999): "La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo", I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, t. I, pp. 395-522.
- Brusaw, Ch. T., G.J. Alred y W.E. Oliv (1987): *Handbook of Technical Writing*, New York: St. Martin's Press.
- Camacho Adarve, M.M. (2009): *Análisis del discurso y repetición: palabras, actitudes y sentimientos*, Madrid: Arco/Libros. [Anejo 5 de Oralia]
- Carbonero, P. (2003): *Estudios de Sociolingüística andaluza*, Sevilla: Universidad de Sevilla-Subsecretariado de Publicaciones.
- Casado Velarde, M. (1997 [1993]): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid: Arco-Libros.
- ---- (2003): "Procedimientos de cohesión en los textos periodísticos" *Actas de las VI Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española*, Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 15-39.
- Casas Gómez, M. (2005): "Relaciones "significativas", relaciones semánticas y relaciones léxicas", *LEA: Lingüística española actual*, Vol. 27, Nº 1, pp. 5-32.

- Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D, M. Luna y G. Sanz (1997): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Coseriu, E. (1992 [1988]): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid: Gredos.
- ---- (2007): *Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco Libros.
- Cuenca, M. J. (2000): *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*, Madrid: Arco-Libros.
- ---- (2010): *Gramática del texto*, Madrid: Arco-Libros.
- Cumming, S y Ts. Ono (2000 [1997]): "El discurso y la gramática", T. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, pp. 171-205.
- Delport, M.-F. (1995): "La part de l'implicit", *Studii rumeni e romani. Omaggio a F. Dimitrescu e A. Niculexcu*, Padua: Unipress, t. 2, pp. 517-541.
- Dendaluce Seguro, I. (1994): "Diseños cuasiexperimentales", V. García Hoz (dir.), pp. 286-306.
- Dijk, T. van (1983 [1978]): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- ---- (1980): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*, Madrid: Cátedra. Traducción de Juan Domingo Moyano.
- Eguren, L. J. (1999): "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en I. Bosque, y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, t. I, pp. 929-972.
- Esparza Torres, M. A. (2006): "Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos españoles", *RILCE: Revista de filología hispánica*, Vol. 22, nº 1, pp. 59-89.
- Figueras, C. (1996): "Semántica y pragmática de las expresiones referenciales", J.L. Cifuentes (coord.), *Estudios de lingüística cognitiva*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 61-76.
- Garachana, M. (2000): "Cuestiones de gramática normativa. Aspectos morfosintácticos", E. Montolío (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel, pp. 45-126.
- García Hoz, V. (dir.) (1994): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, Madrid: Rialp.
- Giraldo Silverio, I. (1998): "Adquisición y uso correcto de las preposiciones *a*, *en*, *para* y *por* en niveles superiores", F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 379-86.

- González Ruiz, R. (2002): "La competencia textual", M.ª V. Romero Gualda (coord.), *Lengua española y Comunicación*, Barcelona: Ariel, pp. 95-153.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, London: Longman.
- Jiménez Fernández, R. (1999): *El andaluz*, Madrid: Arco-Libros.
- López Ferrero, C., S. Torner y P. Battaner (2005): "Complejidad sintáctico-discursiva: aproximación cuantitativa", S. Torner y P. Battaner (eds.), pp. 151-170.
- Mederos, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.
- Molhó, M. (1975): *Sistemática de verbo español*, Madrid: Gredos.
- Mortara Garavelli, B (1996[1991]): *Manual de Retórica*, Madrid: Cátedra.
- Náñez Fernández, E. (1984): "Sobre dequeísmo", *Revista de Filología Románica*, 2, pp. 239-248.
- Núñez Delgado, Mª P. y A. Romero López (2003): *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.
- Penadés Martínez, I. (2003): "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", *Linred. Lingüística en la Red* [electrónica], 1, en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf
- Perea Siller, F. J. (2008): "Deísmo, queísmo y dequeísmo entre la variación y el cambio lingüístico", *Ed.uco (Revista de investigación educativa. (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba)* 3 (2008), pp. 117-141.
- ---- (2011): "Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario", *RILCE: Revista de Filología Hispánica* (en prensa).
- Ruano León, J. (1995): *Didáctica de la lengua escrita*, Córdoba: U.N.E.D.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Tejedor Tejedor, F.J. (1994): "La experimentación como método de investigación educativa", V. García Hoz (dir.), pp. 256-306.
- Torner, S. y P. Battaner (eds.) (2005): *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*, Barcelona: IULA, DOCUMENTA UNIVERSITARIA.