MARCAS ORALES EN REDACCIONES DE HABLANTES NATIVOS ITALIANOS ESTUDIANTES DE ELE

Giulia Ughetta Gouverneur

Universidad de Salerno

1. Introducción

Es interés del presente trabajo realizar a través del *análisis de errores* (AE) una revisión del papel incisivo que juegan *la puntuación* y algunas funciones del *discurso referido* en la realización de redacciones de estudiantes italianos de español como lengua extranjera (ELE). La investigación se centra en estos dos elementos, considerándolos aspectos del *habla del texto* capaces de ilustrar gráficamente la presencia tácita de mecanismos representativos de la oralidad que se transfieren a la escritura. En realidad, en la literatura ya conocida sobre AE no hay apartados dedicados específicamente a estas dos dimensiones de la producción escrita[1]. Aparece señalada la ausencia de signos de puntuación pero no se le dedica un espacio reservado al tema. Igual sucede con el discurso referido: todo lo que se considera error a menudo tiene que ver con falta de concordancias, conjugaciones erróneas, mala utilización de tiempos, ausencia del *que* como conjunción subordinante y errores en general asociados a la gramática estructurada y normativa. Por eso es razonable ahondar en ellos como parte integrante de la lengua en adquisición, que crean una fuerte sensación de incompetencia y de incapacidad lingüística en los alumnos. La escritura, por su misma naturaleza, establece una comunicación per-

1. Aquí se hace referencia a los textos más conocidos y difundidos sobre análisis de errores que aparecen en la bibliografía utilizada.

Centro Virtual Cervantes

durable gestionada por un solo locutor que se expresa manteniendo una cierta independencia de los contextos espacio-temporales de producción y recepción de mensajes. Escribir es, en términos generales, una destreza que implica una serie de procesos cognitivos como la planificación, la textualización y la revisión (Cassany, 2000: 922). Todo lo que sucede mientras el escribiente produce la secuencia de palabras, todo lo que acaece entre su pensamiento y el lenguaje que utiliza, queda plasmado en el material gráfico que el lector encuentra. Un docente no logra calibrar la validez y eficacia comunicativa de lo escrito por su estudiante, y menos aún crear estrategias que agilicen su aprendizaje, si basa su observación sólo en criterios formales relacionados con la gramática de referencia, el léxico o la pertinencia temática exigida en la prueba. Cuando un profesor de lengua extranjera observa y evalúa pruebas escritas con redacción extendida (entre 350 y 450 palabras, por ejemplo), después de la fase en que enfoca y aísla las llamadas *faltas* ortográficas y gramaticales, encara la fase más discursiva (relacionada con la adecuación, coherencia, cohesión y conocimiento del mundo), y empieza a titubear monologando muchas veces con frases como: "no está mal pero se pierde muchas veces", "le falta fluidez, pero se ve que ha estudiado", "la gramática está bien, tiene pocos errores de ortografía, ¡pero el contenido es muy pobre!". Estas son afirmaciones que se profieren aunque se haya utilizado un rígido barómetro. Se considera interesante entonces, con un corpus auténtico de redacciones en exámenes de hablantes nativos italianos (HNI) alumnos de español, observar cómo algunas de las dificultades en la expresión escrita se deben más al poco control del acto de la escritura en sí y a la transposición de ideas desde la lengua oral que a problemas de carácter meramente formal.

2. El corpus

Los textos sobre los que se ha realizado el análisis forman parte de un grupo de 75 exámenes escritos por HNI estudiantes de ELE, con 350 palabras cada uno. Se ha estudiado la estructuración en el discurso de un total de 26.250 palabras. El AE se ha centrado en la manera de articular el texto: coherencia y cohesión; en la organización de pausas y segmentación de lo dicho, y en el discurso referido (enunciadores, enunciación y enunciados). En el corpus recogido hay un alto porcentaje de dificultades de lectura y evaluación, debido a la incorrecta utilización de los signos de puntuación o, en algunos casos, a su ausencia total. En general, frente a este tipo de producciones escritas, el docente suele detenerse a señalar los puntos en que los operadores lin-

Centro Virtual Cervantes

güísticos no funcionan y, al detectarlos, en su sincronía, encuentra serias dificultades para reactivar el hilo lógico de lo que viene leyendo. Muchas veces vuelve atrás y se da cuenta de que faltan o sobran una coma, un punto, un punto y coma o signos de exclamación. Un camino para comprender y después guiar al alumno en este tipo de producción de textos es el de clasificar las dificultades más comunes a través del AE y focalizar sus características y mecanismos de producción más frecuentes. De esta manera se priva al dialecto transitorio del estudiante de excesos de improvisación, falta de coherencia, excesos emotivos y flujos de conciencia, que con frecuencia lo caracterizan.

Para resaltar los mecanismos utilizados en la construcción del texto y para observar las dificultades que la falta de dominio de la escritura y el constante calco de lo coloquial oral causan, han sido seleccionadas tres producciones escritas. El tiempo dado a los alumnos para su realización fue de 2 horas y se les pedía que hicieran redacciones a partir de las siguientes propuestas:

Propuesta 1

Su mejor amigo tiene problemas en la universidad, la carrera que estudia le gusta mucho pero no consigue aprobar un par de asignaturas y está bastante desmoralizado; además dice que el profesor le tiene manía pero usted sabe que no es verdad y, por si fuera poco, le ha confesado que quiere ir a consultar a un mago que sale por televisión. Escríbale una carta en la que le consuele, le anime y le convenza de que es sólo un mal momento.

El alumno tendría que escribir este tema con un registro familiar y dirigirse a su amigo sabiendo utilizar la información que conoce acerca de él. Sería útil organizar la información de manera decreciente, de una introducción general a lo específico, sabiendo referir las informaciones que él conoce por su mismo amigo mismo y por el contexto que comparten.

Propuesta 2

Ha comprado un artículo por catálogo. Cuando se lo envían a casa, con bastante retraso respecto a la fecha prometida, comprueba que le han enviado un artículo de calidad inferior al que había pedido. Se le pide que escriba una carta al responsable de ventas de la empresa para explicarle lo que ha pasado, cuál es el artículo que quería y para exigirle una reparación inmediata del perjuicio.

En este caso lo que se pretende es que redacte con un registro formal. El alumno tiene que exponer su problema, argumentarlo de manera lógica, sabiendo describir la razón por la que se dirige a la empresa. Debe mantener

Centro Virtual Cervantes

la distancia necesaria entre personas que no se conocen. La terminología es más específica y el objetivo no tiene nada de registro familiar.

Propuesta 3

Ha tenido un pequeño accidente de coche. Cuando va a la compañía de seguros le piden que explique lo que ha pasado; su versión es bastante diferente de la del conductor de coche contra el que ha chocado.

Para esta propuesta se necesita reconstruir una serie de hechos del pasado refiriéndolos desde el propio punto de vista y del de la otra persona implicada en lo acaecido, que reclama sus derechos a la compañía de seguros.

3. El análisis

Se han escogido muestras de textos que representan los mecanismos de redacción más comunes en el corpus estudiado, sobre todos aquellos cuyas características reflejan una fuerte influencia de la comunicación oral, objetivo central de esta comunicación.

En una redacción un alumno, que responde con una carta a su mejor amigo descorazonado por problemas en la universidad, escribe:

Texto 1[2]

a) Querida Anna

b) ¿Cómo estás? Yo estoy bastante bien, pero estoy muy *aterrorizada*[3]: *por* mis exámenes tengo que hacer muchos exámenes

c) *este* año y por eso tengo que estudiar mucho. Y a ti, ¿han empezado los exámenes? Mi madre me contó que el martes pasado

d) hiciste el examen de lingüística alemana y no has obtenido un buen resultado, y desgraciadamente *tampoco* en el examen de

e) historia no+ has obtenido un buen resultado. En la carta del mes pasado *tú* me hablaste de esos problemas me *dijiste* que fueron

---

2. Para facilitar la progresión y el reconocimiento del desarrollo del análisis se señalan los trozos del texto en estudio etiquetándolos con letras por orden alfabético.

3. Se ha manipulado todo el material auténtico con el que se trabaja haciendo aparecer en versalitas las palabras que presentan errores gramaticales, ortográficos o de léxico; con el símbolo ∅ se señala la ausencia de palabras necesarias para la completa comprensión y con + palabras innecesarias o mal colocadas. Han sido modificadas para que no se desvíe la atención de la lectura analítica impidiendo focalizar la tipología del error tratado.

Centro Virtual Cervantes

f) los dos exámenes más difíciles pero no me *dijiste* nada más. Sobre todo no me *dijiste* que tenías ganas de abandonar la universidad

g) por no haber *conseguido esos* dos exámenes sobre todo+ no me dijiste que querías ir a consultar al mago Sepe que

h) todos los martes *sale* por televisión. No te preocupes mi madre no sabe nada ni tampoco la tuya. Ahora te explico todo ayer

i) *fui* al restaurante con Paco para comer una buena paella. Mientras estábamos comiendo, Paco y yo vimos a Catalina con su

j) nuevo novio. (...) José nos *contó* que estaba *en el* tercer año de universidad que sus exámenes son muy difíciles que el tenía

k) que estudiar mucho y por eso ese año no había conocido a mucha gente sólo a Ana que es la novia de su amigo de curso que

l) se llama Carlo, y que también él es de Salerno cuando yo *escuché* que el amigo de José se llama Carlo que tenía una novia que

ll) se llama Ana que juntos estudian *en* la universidad de Barcelona y sobre todo que ambos son de Salerno pronto comprendí que eras tú.

En el segmento a) no aparecen los dos puntos.

En el b) se presenta una situación dialogada sin interlocutor, sin enunciación de referencia; ausencia de construcción introductoria (*desde hace tiempo que estaba por escribirte... por fin te escribo... te escribo porque estoy un poco preocupado por ti... nunca tengo tiempo y he pensado que a lo mejor escribiéndote...*).

En el c) aparece el discurso referido: "Mi madre me contó que el martes pasado hiciste el examen de lingüística alemana y no has obtenido un buen resultado, y desgraciadamente *tampoco* en el examen de historia no+ has obtenido un buen resultado". La primera conjunción copulativa coordinante *y* organiza con coherencia lo enunciado por el primer locutor; con la segunda, en cambio, el estudiante escritor añade otras informaciones ("tampoco en el examen de historia no has obtenido un buen resultado"), repitiendo léxico ya utilizado, reiterando informaciones que ya están en el sintagma, recreando y calcando el ritmo de la lengua hablada. En el coloquio oral, de hecho, hay una baja densidad de léxico respecto al lenguaje de la escritura[4]. Mientras refiere,

4. La definición de densidad del léxico que aquí se utiliza es la de Halliday: "Invece di contare il numero totale di parole usate, conteremo il numero delle voci lessicali come una porzione del numero totale di clausole. La Densità lessicale sarà misurata come il numero delle voci lessicali per clausola" (Dionisi, 2001: 113-136). Para Halliday, la cláusula es la unidad gramatical cuyas variadas construcciones semánticas están unidas e integradas en una unidad.

Centro Virtual Cervantes

el alumno adecua los operadores lingüísticos a la nueva situación como el discurso referido requiere, pero no elabora en los segmentos todas las informaciones que la enunciación poseía, sino que retoma palabras de la proposición principal y las combina de nuevo.

En realidad, lo que los escribientes refieren en estas redacciones es un discurso ficticio en donde hay un contexto ausente: ni el *yo citado* es yo correfencial con el locutor, ni *aquí* es aquí, es decir, que el contexto ausente no es real sino imaginario (Reyes, 1984: 69). En los textos de discurso referido encontramos esta superposición de planos: una enunciación E referida por L (locutor)que comenta lo que dijeron L1, L2..., en una situación S que puede a su vez referirse a otras situaciones o referirlas fuera de la instancia S1, S2... de referencia a L y L1, L2... Lo que requiere por parte del alumno un dominio de cada uno de ellos, un nivel organizativo de la escritura y unos conocimientos sin los ques no puede elaborar con éxito lo que se le pide.

En b) y c) aparece la pregunta: "¿han empezado los exámenes?", que introduce informaciones implícitas cargadas de relaciones de tipo semántico con algo que se puede inferir: se supone que L no sabe nada de los exámenes de su interlocutor-lector. Se verifica lo que algunos expertos llaman *valor textual*[5] (VT) (Garavelli, 2004: 61): la aparición de palabras o enunciados de cualquier dimensión cuya función aglomerante sirve de esqueleto sin necesidad de estar secuenciado el sintagma escrito. Los implícitos son cohesivos de gran fuerza porque constituyen una amalgama del sentido del texto. Sin embargo, el resto del texto muestra que quien escribe ya sabe todo sobre sus exámenes: ha fracasado en los exámenes de lingüística alemana y de historia. Mientras el alumno profiere la frase, el acto locutivo en cuanto acto locutivo rético (producir una secuencia de lexemas dotada de sentido y de referencia), no se realiza. La función del VT que la pregunta debería tener, es decir, la de cohesionar el texto, no se verifica. Se pierde completamente porque el enunciado, pese a su carácter catafórico respecto al discurso, no se corresponde con el significado de lo dicho después. Esto sucede a menudo en actos de habla orales, pero en estos casos no se suele alterar la discursividad de lo dicho; en general, el locutor oral utiliza interrogativas para estimular la con-

5. Garavelli dice textualmente: "Parliamo di valore textuale quando chiamiamo in causa un implicito, ossia quando la funzione di un'entità linguistica comporta legami di tipo semantico o pragmatico con qualcosa che no è stato esplicitato ma si può inferire (…) In generale parliamo di valore testuale quando stabiliamo connessioni la cui portata eccede l'ambito delle relazioni sintattiche perché investe la sfera dei legami che assicurano il sussistere del "texto" come unità coerente".

Centro Virtual Cervantes

versación haciendo que su interlocutor lo pueda descodificar o interpretar; además, el coloquio hablado cuenta también con otras herramientas: gestualidad, tonos de voz, contexto físico, etc. En la escritura se suelen emplear interrogativas pero no pueden quedar *colgando*, sin conexión semántica sucesiva; en la escritura los signos quedan y son indelebles, en la oralidad no. Es un error muy frecuente en los exámenes analizados y se produce la mayor parte de las veces por falta de revisión. De hecho, en el segmento d) se dice: "En la carta del mes pasado...". La carta hasta ahora nunca ha sido mencionada, su valor anafórico referido a un antecedente no tiene ninguna realización empírica para el lector ni funciona de manera implícita recogiendo informaciones anteriores. Lo referido no está expuesto con claridad ni el contexto de la enunciación se puede deducir de los datos que se leen.

En las partes j), k) y l) destaca la ausencia de pausas, de comas que normalicen las frases subordinadas mientras se producen y que aparecen sustituidas por el elemento subordinante *que*: "José nos contó que...; que sus exámenes...; que tenía que estudiar mucho...; que también él es de Salerno...". La conjunción subordinante *que* es una marca sintáctica de discurso referido, se considera señal de una traducción de los contenidos semánticos que el locutor de la enunciación ha dicho. La transmisión de enunciados respeta todos los ajustes y cambios que la nueva situación (carta a un amigo) exige: conversión de tiempos del presente al imperfecto, los adjetivos determinados *eso*, *ese* y el pluscuamperfecto. Es una versión de la forma del discurso de la que era a la que es. Aquí lo que no funciona es que el estudiante concentra su atención en decir algo, pero no en cómo lo dice. El enunciado se presenta como una sucesión de ideas en la cual el *que* se convierte en el elemento de separación para su progresión, sustituyendo a la coma. Son ejemplos exagerados del fenómeno pero no por ello poco representativos del sistema de textualización utilizado con frecuencia por estos HNI estudiantes de ELE. Más del 65% de los exámenes presentan una vez, al menos, este tipo de construcción y enlazamiento de palabras. Saber utilizar estas marcas al redactar requiere una distancia lúcida por parte de quien escribe en el momento de hacerlo. El problema es que ni todas las pausas con que se modula el lenguaje hablado se transcriben en el escrito ni todas las pausas que se representan con comas, según las reglas de uso de este signo, se hacen siempre en el lenguaje hablado (Moliner, 1992: 889).

Un alumno, enfadado porque ha comprado un artículo por catálogo y al que han enviado otra cosa, escribe:

Centro Virtual Cervantes

Texto 2

a) Querido responsable del almacenes E. Clerk.

b) Soy una clienta habitual de sus tiendas, me llamo Maria Rosaria, a veces me gusta mucho pasear y mirar durante mi tiempo c) libre la *vitrinas* con toda *la* ropa *tan* alegre de colores y de bonita *calidad*, y mirar sus catálogos. Tuve un problema

d) el mes pasado que me ha *llevado* a escribirle. Como ya he dicho el mes pasado compré un jersey rojo por catálogo

e) *para* regalárse*lo* a mi madre. Pero el artículo me llegó a casa *sólo* ayer, con bastante retraso respecto a la fecha

f) prometida, en mi opinión!!! Pero el problema grande es otro. Porque en cambio de un jersey de mujer de color rojo, me

g) llegaron a casa un par de vaqueros rojos *para* hombre. Por suerte mi madre es una mujer *juvenil*, no ∅ ha hecho caso

h) a la cosa, y empezó a reir∅. Tomando la situación como una broma, pero yo me enfadé mucho, porque no *sólo* se han

i) equivocado, sino que el precio del jersey es mayor que el de los vaqueros. Lo que exijo refiriéndome a usted, es una

j) reparación inmediata del daño, sobre todo, porque *detrás* de los vaqueros estaba el precio de veinte euros, cuando el jersey

k) lo pagué cien euros. Ahora quiero que la chica me envíe lo que en verdad compré. Muchas gracias. Una cliente perdida!!!

El segmento a) introduce el discurso con un adjetivo inapropiado respecto al objetivo de la carta: reclamación a una empresa; tampoco aparecen los dos puntos como en el texto anterior. El elemento característico de esta producción escrita es el desplazamiento de registros, del formal al informal, es decir, el desconocimiento del registro y del género que debe utilizar. Pero en lo que nos interesa centrarnos es comprobar cómo la personalización de lo que se dice a través de un registro familiar da como resultado una evidente mezcla de ideas. A la ausencia de ideas jerarquizadas y escogidas según la importancia y el papel que juegan en el conjunto del significado total del texto corresponde una equivalente anarquía en la colocación gráfica de las mismas y, en consecuencia, de la puntuación utilizada. El alumno comienza describiendo gustos y preferencias personales y dejando huellas de sus reflexiones sobre el placer que le produce ir de compras, luego une lo anterior con apreciaciones subjetivas sobre el catálogo del almacén y, al final, no respeta la distancia emotiva que es requerida en este tipo de redacciones. De hecho, la

Centro Virtual Cervantes

puntuación entre b) y c) para la segmentación de la información no es lineal: así como van surgiendo las ideas, con el mismo ritmo y orden progresivo van siendo transcritas gráficamente. Al principio se presenta: "Soy una... me llamo Maria Rosaria..."; luego se distrae extendiendo su discurso: "a veces me gusta mucho..."; y al final dice lo más importante, pero como un añadido a lo ya dicho, casi destacado semánticamente: "y mirar sus catálogos". En d), donde dice: "Como ya he dicho el mes pasado compré...", el enunciado no tiene ninguna referencia real, pues el yo enunciador sólo ha dicho que había tenido un problema, pero no cuál, por lo que se trata de una afirmación que queda completamente suspendida, sin ninguna función cohesiva. Su referencia se presenta como extratextual anafórica, como algo ya dicho en el texto sobre un objeto extratextual (el jersey rojo que había comprado), información aparece en el tema guiado pero no en el texto de la carta. El problema es que tal referencia primaria no se ha realizado y el lector la tiene que inferir sin informaciones suficientes. Por otra parte, si la observáramos como una deixis textual, en cuanto que remite una parte del mismo texto, tampoco funcionaría pues falta lo enunciado.

En la zona entre e) y f), después de la frase en posición parentética "con bastante retraso respecto a la fecha prometida", aparece "en mi opinión". Se añade otra idea sin conexión sintáctica con lo que ya se ha dicho: es un anacoluto utilizado con mucha frecuencia en la lengua oral. Esta frase inesperada lleva consigo una gran carga emotiva que los signos de exclamación acentúan, ilustra la poca distancia de quien escribe respecto a lo que escribe y, por lo tanto, la tendencia a la mímesis que comporta que se presente como transcripción del discurso directo oral. En la oralidad la unión entre los enunciados es abierta (Briz, 1998: 67-81), va y viene con lo dicho introduciéndose comentarios y juicios o reformulándose según las intenciones del enunciador. Es lo mismo que sucede aquí con la proposición "en mi opinión", pospuesta respecto a la subordinada que la antecede y que enfatiza la presencia de *yo* mediante signos de exclamación. No se sabe cuándo tenía que llegar el jersey rojo; se dice sólo que un mes es demasiado para la entrega; lo demás hay que deducirlo de informaciones incompletas. Queda subrayada la opinión del enunciador, pero no aparecen los datos necesarios para que esa información llegue a su destinatario. Hay que inferir de nuevo.

Esta parte del corpus demuestra que los escribientes con este tipo de errores en su dialecto transitorio no han asimilado ni conceptualizado que el texto es un examen y, en cuanto tal, un género específico para un determinado objetivo: el de ser evaluado y realizado con un tiempo especialmente restrin-

Centro Virtual Cervantes

gido, exigiéndose una exposición de ideas muy distinta a la utilizada. En fin, pierden de vista que, aún apoyándose a menudo en la oralidad de la enunciación de referencia que sugiere el tema propuesto en la prueba, este tipo de escritos no se construye en ámbitos familiares, sociales o laborales, donde la personalización de lo que se dice es necesaria.

Observemos los segmentos i), j) y k):

> i) Lo que exijo refiriéndome a usted, es una reparación inmediata del daño, sobre todo, porque *detrás* de los
>
> j) vaqueros estaba el precio de veinte euros, cuando el jersey lo pagué cien euros. Ahora quiero que la chica me envíe lo
>
> k) que en verdad compré. Muchas gracias. Una cliente perdida!!!

La frase subordinada sustantiva en posición parentética "es una reparación inmediata del daño" no necesita la coma que la antecede. Hay una parcelación de la información como producto de la concatenación en forma parentética de enunciados desde i) hasta k). La oración "porque detrás de los vaqueros estaba el precio de veinte euros" es una subordinada circunstancial no adverbial causal de la enunciación (Gómez, 2005). El escribiente quiere decirle al lector que exige la reparación del daño porque ha gastado mucho más de lo que cuesta el artículo que le ha llegado. La ausencia de planificación o, más aún, la obligada planificación rápida (es preciso recordar que es una redacción de examen) determina una sintaxis no convencional; las informaciones se añaden mientras se le van ocurriendo a quien escribe. Es una sintaxis concatenada representativa del español coloquial informal y, por tanto, otra marca de oralidad.

En i), después de "cuando" había que utilizar algún operador gramatical que sirviera de enlace, un elemento explicativo como "una cliente (que después de esta experiencia puede considerar) perdida", por ejemplo. Esta omisión de información que el lector tiene que compensar por razonamiento lógico, deducciones o inferencias, es típica del discurso coloquial oral, donde el contexto y la información compartida conforman el discurso, completando y haciendo que la comunicación se lleve a cabo.

Una chica cuenta que ha chocado y pide a su compañía de seguros que le cubra los daños:

Centro Virtual Cervantes

Texto 3

a) Buenos días, me llamo Federica Calvo. Ayer tuve un pequeño accidente de coche. Tenía que ir a trabajar

b) y estaba *con* retraso, por eso conducía con bastante *velocidad* en la carretera y la tierra estaba *mojada* porque

c) había llovido. Cuando me *di* cuenta que estaba corriendo demasiado, emp*ecé* a conducir con más lentitud, pero

d) *estaba* el peligro de hacer un accidente porque la carretera estaba demasiado *mojada*. Había un poco de tráfico

e) y me paré para estar en fila detrás de otros coches, de repente sentí un coche que *me golpeó* del lado posterior

f) *de* manera muy fuerte. (...) Me *puse* muy nerviosa , y me enfadé mucho con el conductor del coche. El me dijo

g) que no había *hecho* nada porque estaba conduciendo lentamente, pero la carretera *mojada* le había hecho perder

h) el control del coche, además *el día estaba* soleado y estaba empezando a llover otra vez. Me dijo también que

i) mi coche *ya* estaba roto. Mi coche estaba perfecto antes del accidente. Ayer después del accidente *tuve* que llamar

j) a mi hermano para que viniera a *recogerme* y llevarme al trabajo y hasta cuando no *resuelva* los daños no puedo

k) utilizar el coche y *dependo* de otras personas, y esto no me gusta, porque quiero se independiente. Por eso quiero

l) la reparación inmediata del daño y que el otro conductor admita su culpa y pague.

Este texto ha sido seleccionado como ejemplo de un tipo de escritura que aparece con cierta frecuencia en los exámenes observados, escritos que en general son bastante claros con un plano lógico semántico de conexiones explícitas y sencillas que demuestran conocimientos de principiante. La marcada presencia del punto es evidente desde la primeras oraciones y se comprueba varias veces en el texto:

- Buenos días, me llamo Federica Calvo.
- Ayer tuve un pequeño accidente de coche.
- Me dijo también que mi coche *ya* estaba roto.
- Mi coche estaba perfecto antes del accidente.

Centro Virtual Cervantes

Hay otras proposiciones que son menos sintéticas pero están marcadas por una organización coordinada y no subordinada:

- Me *puse* muy nerviosa, y me enfadé mucho con el conductor del coche

- Por eso quiero la reparación inmediata del daño y que el otro conductor admita su culpa y pague

E incluso las subordinadas tienden a concluirse con coordinadas copulativas:

Ayer después del accidente *tuve* que llamar a mi hermano para que viniera a *recogerme* y llevarme al trabajo y hasta cuando no *resuelva* los daños no puedo utilizar el coche y *dependo* de otras personas, y esto no me gusta, porque quiero ser independiente

Se prefiere la coordinación al asíndeton con comas y la utilización de *pero* como conjunción adversativa y la autonomía e independencia de los significados en cada uno de los segmentos:

Cuando me *di* cuenta que estaba corriendo demasiado, emp*ecé* a conducir con más lentitud, pero *estaba* el peligro de hacer un accidente porque la carretera estaba demasiado *mojada*

Esta producción escrita se distingue por su estilo segmentado[6] y es una manera de construir un sintagma frecuente, pues es muy común en la lengua hablada. El texto que utiliza este estilo escoge una sintaxis preferentemente paratáctica (con proposiciones que mantienen entre sí autonomía sintáctica y semántica), cuyos elementos de coordinación son conjunciones: *y* entre las copulativas, *pero* entre las adversativas, *por tanto / por eso* como conjunciones consecutivas. Lo redactado demuestra una interdependencia entre las proposiciones dada por los signos de puntuación y por la articulación casi publicitaria de la información. La hipotaxis (relación jerárquica entre las proposiciones principales y subordinadas dependientes) requiere una competencia lingüística que no explicite toda la información sino que transmita significados más complejos y, por ello, con mayor nivel de cohesión. El uso abundante del

6. Sobre el estilo segmentado realiza un análisis M. Teresa Serafini definiéndolo como un estilo caracterizado por períodos breves, una sintaxis sencilla, la presencia de cierta redundancia, distintos pronombres y muchos puntos.

Centro Virtual Cervantes

punto genera una puntuación enfática[7] que, unido al uso repetitivo y encadenado del nexo copulativo *y* presente en los segmentos j- k-, refleja la rabia y preocupación del protagonista por lo que le ha sucedido. En el coloquio oral estos elementos socio-emotivos son expresados muchas veces con tonos de voz o con recursos paralingüísticos.

La última observación es la de los segmentos f), g) y h):

> Él me dijo que no había *hecho* nada porque estaba conduciendo lentamente, pero la carretera *mojada* le había hecho perder el control del coche, además *el día estaba* soleado y estaba empezando a llover otra vez

Las dos oraciones finales introducidas con el operador lingüístico *además*[8] y coordinadas con *y* añaden una información llena de implícitos y poco coherente con lo dicho antes. Su semántica queda suspendida, no está claro si es un discurso referido sobre lo que dice el interlocutor en el momento de la enunciación, o si son reflexiones añadidas al enunciado original por el redactor. Se pueden inferir otros datos: el día se presentó soleado y él no sospechaba que el suelo estuviera mojado; empezó a llover de repente en un día soleado y él conducía a una velocidad que no era adecuada para un día lluvioso. Sucede lo que en otros textos hemos visto y que tienen una evidente marca oral: una comunicación dislocada que sigue el orden pragmático del discurso, aprovechando referencias tomadas del conocimiento del mundo que tiene el alumno (las causas más comunes de accidentes con coches). En la conversación, este tipo de saber compartido vivifica lo hablado generando interés en el receptor del mensaje; en cambio, en el caso de la escritura, la información transmitida se queda sin poder desarrollar el contenido después los presupuestos implicados en ellas.

---

7. Según Serafini la puntuación enfática utiliza todos los signos pero se caracteriza por la abundancia de puntos, por lo que los períodos suelen ser muy breves.

8. La función gramatical de este operador según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner es la de establecer relaciones adverbiales-prepositivas conjuntivas; para Manuel Seco en su *Diccionario de Dudas* es sólo un adverbio que expresa la idea de agregación; para algunos lingüistas (Estrella Montolío, M. Antonia Martín Zorraquino, por ejemplo) es un marcador textual de adición por el sentido que da como instrumento de expresión.

Centro Virtual Cervantes

4. Conclusión

En la gran mayoría de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera, los apartados dedicados a la puntuación no están previstos de manera explícita, creyendo que el alumno debe asimilar su uso de manera indirecta a través de ejercicios de escritura de textos clasificados por géneros, o están explicados de modo dogmático con principios generales que no se corresponden para nada con los verdaderos escollos que estos signos de la escritura representan para el escribiente (Serafini, 1994: 239). La puntuación constituye una herramienta incisiva para marcar las diferencias de tono relativas al sentido, a la fuerza ilocutiva de los enunciados, y a las curvas de entonación típicas de las preguntas, aserciones, exclamaciones, enumeraciones, suspensiones; el acto de puntuar resalta también la posición y función de los constituyentes y es capaz de cambiar el estatuto sintáctico-semántico del texto (Garavelli, 2003: 7). Colocar signos de puntuación significa transferir pausas y tonos que el habla posee y desarrolla con la voz; es más, comporta la representación de lo que el mismo lenguaje de los gestos y la situación contextual de la enunciación logran a través de la corporeidad y de la realidad misma. Saber utilizar estas marcas al redactar requiere una distancia lúcida por parte de quien escribe en el momento en que lo hace. En cuanto al discurso referido es de subrayar que en él se activa, como en casi todos los actos comunicativos orales o escritos en que el estudiante tiene que contar algo que se le pide que reproduzca o refiera (refiriendo mientras reproduce o reproduciendo mientras refiere), un acto de imaginación y recreación del acto de habla original que genera estados de caos en la reorganización escrita; en fin, los enunciados proferidos por otros no son tan fáciles de representar por escrito sin incurrir en infidelidades. Se puede afirmar que el proceso más evidente revelado en el AE de estas producciones escritas ha sido la fusión de la planificación y textualización durante la redacción de exámenes a partir del uso de la oralidad como modelo morfosintáctico. Al fundirse la etapa de selección y reflexión con la de explicitación escrita, la tercera fase, la de revisión, etapa fundamental para que el texto funcione para el lector, el momento de mayor distanciamiento y reconstrucción formal que realiza el escribiente, queda anulada.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

BACHTIN, M.: *Linguaggio e scrittura*, Roma: Biblioteca Meltemi, 2003.

BARALO, M.: *Errores y fosilización*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1996.

BECCARIA, G. L. (Dir.): *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Turín: Piccola Biblioteca Einaudi, 2004.

BORDONABA, M., R. RODRÍGUEZ y B. ROMERO: *Escribir y algo más*, Milán: Paravia Scriptorium, 1999.

BRIZ, A.: *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel, 1998.

CASSANY, D.: *Expresión escrita en L2/ELE*, Madrid: Arco Libros, 2005.

DIONISI, A. (Trad.): *Lingua parlata e lingua scritta*, Roma: La Nuova Italia, 2001. (HALLIDAY, M. K: *Spoken and Written Language*, Victoria: Deakin University, 1985).

FERNÁNDEZ, S.: *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa, 1997.

GARAVELLI, B.: *La parola d'altri*, Palermo: Sellerio Editore, 1985.

GARAVELLI, B.: *Prontuario di punteggiatura*, Bari: Editori Laterza, 2003.

GÓMEZ, L.: *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*, Madrid: SM, 2005.

MALDONADO, C.: *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid: Taurus, 1991.

MATTE, F.: *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Difusión, 1992.

MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 1992.

PALLOTTI, G.: *La seconda lingua*, Milán: Strumenti Bompiani, 1998.

REYES, G.: *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid: Arco Libros, 1993.

SANTOS, I.: «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004.

SERAFINI, M. T.: *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós, 1994.

SERRANO, J.: *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*, Madrid: Anaya, 2002.

VÁZQUEZ, G.: *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Berlín: Peter Lang.

VÁZQUEZ, G.: *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa, 1999.

Centro Virtual Cervantes