# EL ESPAÑOL ESCRITO DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL L2-LE (ASPECTOS TEXTUALES Y NORMATIVOS)

ENRIQUE BALMASEDA MAESTU
Universidad de La Rioja

## 1. Introducción

El presente trabajo tiene como objeto contribuir a que los profesores de EL2-LE hagamos una reflexión autocrítica, de *autoevaluación*, sobre nuestro dominio y práctica escrita del español, la materia general que constituye el fundamento y el medio de nuestra tarea como docentes.

De una u otra manera, todos los implicados en la enseñanza del español aspiramos a que nuestros estudiantes logren la corrección gramatical y textual, especialmente en su español escrito. Este aspecto sigue teniendo una importancia capital en los criterios de evaluación de las pruebas oficiales. Sin embargo, quizá por el énfasis de las últimas tendencias metodológicas en los contenidos y en la función comunicativa de la lengua, no sólo ha quedado relegado, en parte, el interés por la instrucción formal, sino que también da la impresión de que asistimos a un deterioro de la calidad verbal en los escritos de los propios enseñantes.

Para que nuestras reflexiones resulten fundamentadas, hemos partido del análisis empírico de una serie extensa y significativa de textos escritos por diversos profesores de español L2, en los que hemos detectado múltiples carencias textuales y normativas. Concretamente, nuestra fuente han sido diversos trabajos de las actas de ASELE, si bien nos ha parecido conveniente enmascarar discretamente los ejemplos, lo suficiente para preservar la anonimia de sus autores, pero, evidentemente, con el cuidado de no adulterar la ejemplaridad de los fenómenos lingüísticos catalogados. Porque el registro, la clasificación, descripción y valoración de éstos no pretende una evaluación o crítica estérilmente negativa, sino, como se ha dicho, suscitar una reflexión constructiva, colectiva y autocrítica, sobre la necesidad de una formación consciente de los profesores en dicha parcela de la competencia idiomática y sobre la responsabilidad profesional y cultural que conlleva.

## 2. Contenidos y textualización

Parece lógico exigir al profesor de lengua que sea capaz de escribir con cierta soltura y, sobre todo, con coherencia y corrección. Esto es, que domine la dimensión epistemológica y pragmática de la escritura. En el contexto de referencia, lo escrito será adecuado pragmáticamente y con eficacia comunicativa si cumple con los requisitos de corrección idiomática y coherencia textual: para que se pueda interpretar bien lo que se lee, debe estar bien redactado lo escrito. Escribir constituye una destreza compleja que implica procesos cognitivos como planificar las ideas, redactarlas (textualizarlas) y revisar el conjunto escrito. En bastantes muestras analizadas se observan dificultades expresivas y errores debidos a un descontrol en el acto de escribir, con interferencias de la lengua oral y descuidos injustificables en una escritura formal o académica. No sólo se detecta la mezcla de los procesos de planificación y redacción, sino también una falta de revisión correctora, fase imprescindible para la articulación formal del texto, de regulación autocrítica y objetivadora, garantía de comprensibilidad y eficacia comunicativa. Además, un texto bien escrito, coherente, sin errores lingüísticos del tipo que sean, es un espejo de rigor mental, de elegancia de ideas, de cultura. Por el contrario, bastantes textos analizados presentan, total o parcialmente, incoherencias semántico-sintácticas, textuales y discursivas, sin cohesión ni conexiones o correferencias, con mezcla de propósitos, ideas erráticas, discordancias y anacolutos...

Como analizar con cierto detalle sólo este aspecto desbordaría el espacio de este artículo, nos limitaremos a ilustrarlo con un ejemplo básico: *En el caso concreto de los conectores, no está de más recordar que son fundamentales en la lógica de nuestro discurso pero que en LM es una de las cosas que más tarda en adquirirse y que en LE es un tema en el que no se profundiza mucho pues no está muy claro si colocarlo bajo el paraguas de la gramática o hacerlo bajo el léxico por lo que será tarea del profesor*

Centro Virtual Cervantes

*de conversación, destreza integradora de previas piezas de estudio y necesitada de la habilidad discursiva, el hacer una reflexión y un trabajo específico sobre los mismos.*[1]

### 3. De la puntuación

No poco tiene que ver con lo anterior el desaliño generalizado que se observa en el uso de los signos de puntuación[2]. La puntuación no sólo está implicada en reflejar los efectos musicales, entonativos o funcionales de lo escrito, sino también en fijar el sentido de la sintaxis, que afecta a la coherencia de las secuencias que conforman todo el texto. Un texto bien puntuado -otro exponente de rigor y disciplina intelectual- propicia ser declamado con una entonación adecuada, una lectura mental fluida o modulada y la intepretación exacta de su significado. Sin embargo, ni aun los profesores de lengua le dan la importan que tiene, ni en los materiales de español L2 suele tener un tratamiento específico dentro del desarrollo de la expresión escrita. No siempre resulta fácil ponerse de acuerdo en la colocación de los signos de puntuación, especialmente de las comas, porque sus reglas son menos objetivas que las de la acentuación y puede haber un margen de subjetividad en algunos casos. Con todo, «las reglas de puntuación son necesarias y, en un porcentaje elevado, objetivas» (Gómez Torrego, 2004: I, 73-74). Partiendo de tales principios, y con el relativismo necesario, veamos unos ejemplos, espigados dentro de una lista interminable de muestras de todo tipo, en que el uso de comas, o su ausencia, contraviene algunas de esas *reglas objetivas*.

a) El sujeto no se debe separar por comas de su verbo, ni aun cuando aquél está formado por varios sintagmas (aunque puede ser aconsejable si ese sujeto tiene bastante extensión o aparece un inciso entre sujeto y verbo): *Esta comunicación, pretende demostrar que la lectura de textos en clase ayuda a los estudiantes; La conversación, puede ser informativa; Los niños bilingües, usan en su L2 menos series verbales; Las personas tímidas, tienen tendencia a evitar situaciones sociales*; etc.

b) Tampoco debe colocarse entre el verbo y sus complementos cuando éstos siguen un orden lineal, no hiperbático, o si no aparecen incisos: *Es importante describir las características de nuestro contexto, para ver las limitaciones que nos son impuestas; En el portal se encuentran, grabaciones de textos fundamentales;* etc.

c) La coma es necesaria para separar complementos del nombre en aposición explicativa, oraciones adjetivas explicativas o de relativo opositivas (con antecedente cuyo relativo va precedido de artículo): *Desarrolla la autonomía con la implicación del alumno lo que fomenta la confianza en uno mismo; Hablar una lengua se asocia con saber una lengua lo que demuestra el papel central que tiene la expresión oral*; etc.

d) Es muy útil y esclarecedora para delimitar la intercalación de incisos: *Podríamos plantearnos siguiendo dicho esquema algunas cuestiones sobre la construcción de la escritura; Los niños en general tanto monolingües como bilingües también muestran esta complejidad*; etc.

e) Separa gráficamente las proposiciones subordinadas adverbiales de las oraciones principales cuando aquéllas preceden a éstas: *No se puede rechazar el hecho de que si comunicamos queremos comunicar lo que nos atañe personalmente*; etc.

f) Adverbios, locuciones adverbiales y construcciones preposicionales, formas ordenadoras, concluyentes, locuciones conjuntivas explicativas (*o sea, es decir, esto*) deben separarse mediante comas: *En cambio nuestros alumnos se bloquean ante términos nuevos; Hay que cuidar el uso de ciertas expresiones como por ejemplo las que denotan mandatos; Por ejemplo hemos incluido en el examen un ejercicio; El análisis de los datos es por tanto cuantitativo y cualitativo*; *Es decir que según la escala del cuestionario, no hay dificultades; Cuando hablamos de trascripción nos limitamos al sentido más sencillo o sea el de escribir lo que se escucha*; etc.

g) No es aconsejable tras complemento circunstancial de extensión pequeña al comienzo de la frase, ya que rompe innecesariamente el ritmo de lectura mental: *En el primer ciclo, se da más poderío a la gramática;*

---

[1] Los ejemplos recogidos son, claro está, numerosos. Pero, de hecho, este fenómeno, como la falta de unidad de sentido, que veremos más abajo, es observable en conjuntos textuales amplios, que aquí no podemos reproducir. También es deducible del repaso de todos los ejemplos apuntados a lo largo de este artículo.

[2] Desaliño que también está presente, aunque en menor medida, en la atención prestada a otros aspectos gráficos y ortográficos, en cuyo tratamiento no podemos detenernos por razones de espacio. De la entresaca realizada, el volumen de impropiedades o errores gráficos y ortográficos no es excesivo, pero, tratándose de su procedencia, debemos dar un toque de atención: tendencia a escribir el sustantivo o adjetivo referido a idioma con letra inicial en mayúsculas: *idioma Francés, Alemán, Español, Polaco, Inglés, lengua Portuguesa, lengua China*; el uso abusivo e incoherente de mayúscula inicial en tecnicismos: *Input* o *Ínput Significativo, Ouput, Transferencia Positiva, Interferencias, funciones Sintácticas, Lengua Materna, Lengua Extranjera, Lengua Segunda, Interlengua, componente Pragmático, elemento Cultural*; carencia de tildes o errónea colocación: **mayoria, *paises, *clasico, *perdida de la vocal, *aúdio, *estrategía, *pérfil, evaluación *contínua, implementación *continúa, Mi ciudad es como *esta, Lo que *el sabe a través del amigo, La ejemplificación debe ser auténtica para que *el sepa reconocerla, Ver *que se ha asimilado y que no, Pensemos en *cuanto cambia la forma de hablar según el contexto, Hay una categoría que *quién no la supera no pasa, La respuesta *mas obvia, Cuando superan la prueba *si* (adv. afirm.) *los vemos preparados, Deben leer para *si, *Íb*. o **Íbidem, *alii* o **al., continuum, *incipit, *curriculum* o **curriculo* [curricùlo] *del alumno*.

Centro Virtual Cervantes

*En español, hay una enorme presencia de bases verbales simples y verbos pronominales; En este trabajo, analizamos la norma aprendida por 20 alumnos*; etc.

h) Debe separar el comentario que se hace de los tópicos o elementos que se le anteponen: *Desde un punto de vista léxico destacan de forma inmediata algunas particularidades del argot; Una vez realizado el dictado el docente tiene que corregir en clase los errores ortográficos*; etc.

i) También debe aparecer ante la repetición de una misma palabra sobre la que explica algo: *El alumno que está aprendiendo una L2 tiene una serie de limitaciones que se encuentran en la base limitaciones que afectan al desarrollo de sus competencias comunicativas; Analizamos dos obras literarias del teatro español dos libros conocidos por muchos estudiantes*; etc.

j) Se separan por comas las construcciones preposicionales circunstantes que encabezan la oración y le aportan valores de condición, concesión, causa, etc.: *Por esto muchas veces el estudiante no interviene; En tal caso es conveniente una evaluación holística*, etc. Pero las comas no deben romper la construcción preposicional: *Es por eso, por lo que creemos que estigmatizar esta variante dialectal es negativo*; etc.

k) La coma separa atributos oracionales, es decir, adverbios o construcciones adverbiales que califican un contenido oracional: *Evidentemente los autores citan otras formas de comparar; Exactamente hay que señalar las áreas semánticas dominantes; Por lo general podemos afirmar que existe fluidez comunicativa*; etc.

l) Es aconsejable poner coma delante de las adversativas introducidas por las conjunciones (o adverbios) *pero, mas, aunque, excepto, salvo, menos*, etc., y de las consecutivas introducidas por *con que, así que, de manera que, pues*: *Nuestros alumnos serán capaces de interactuar aunque el profesor no les diga que tienen que hacerlo; Se promueve la interacción para facilitar la adquisición pues un contexto significativo dará relevancia; No deberíamos de caer preguntas intencionadas puesto que estamos manipulando su reacción espontánea;* etc.

m) Nunca se pone delante ni detrás de la conjunción *que* (salvo que detrás venga un inciso): *Aconsejamos al docente, que se apoye en los puntos destacados y analice el funcionamiento de la lengua madre*.

Por otro lado, la pausa de la coma no es equivalente a la que representa el punto y coma, que se acerca mucho más a la del punto: en estos casos el tonema correspondiente es descendente y se cierra enunciado. Aunque la preferencia por punto y coma o por punto pueda tener cierta subjetividad, ya que depende de la conciencia del redactor sobre el grado de conexión semántica entre los elementos separados, la elección entre coma o punto y coma no es indiferente, ya que la primera no separa realmente enunciados con autonomía (relativa) sintáctico-semántica. En los siguientes ejemplos observamos usos deficientes de la coma, pues donde ésta aparece está más justificado el punto y coma, ya que, además de facilitar la lectura y comprensión del texto, marca la separación de enunciados diferentes sintáctico-semánticos, aunque vinculados por su sentido: *Destacan de forma inmediata algunas particularidades del argot, exactamente hay que señalar las áreas semánticas dominantes*; *Una conclusión es que la escritura creativa es un componente interesante en la consecución de la escritura, dependerá del usuario y de sus necesidades*. Otras veces, incorrectamente, no se utiliza ni coma, ni punto y coma, ni punto, donde convienen, en particular, antes de los verbos de lengua: *No se sabe cuándo tenía que llegar el jersey rojo se dice sólo que un mes es demasiado para la entrega; La definición de densidad de léxico que aquí se utiliza es la de Halliday dice el texto*; o se observan desajustes en la correlación entre coma y punto y coma: *En la mayoría de manuales para la enseñanza de ELE, los apartados dedicados a la puntuación, o no están previstos de manera explícita; o están explicados en modo dogmático.*

En fin, en vez de la coma o del punto, es aconsejable utilizar el punto y coma entre elementos oracionales en que, con implicación sintáctico-semántica, se percibe una relación de causa-efecto o de consecuencia. Son casos en que, normalmente, aparecen locuciones como *por tanto, por consiguiente, en fin, en consecuencia*, etc.: *Tienen que debatir, argumentar y negociar con los demás, por eso me refiero a las técnicas de la negociación*; *La dificultad aumenta por la imposibilidad de ver los gestos del interlocutor, obviamente me refiero a actividades de comprensión auditiva*. En otros casos, es necesario el uso del punto para distinguir oraciones que, aun breves y formando una secuencia, son independientes: *Todas las actividades ocurren en el tiempo, el antes y el después de un texto hablado hay que tomarlo literalmente en situaciones reales, esta linealidad dificulta la comprensión; El alumno tiene una serie de limitaciones que afectan al desarrollo de las competencias comunicativas, estas dificultades aparecen como problemas, estos huecos el oyente de L2 no los puede resolver con facilidad.*

## 4. Errores en el uso de los verbos

Algunos de los errores que se observan en el uso de los verbos coinciden con tendencias sociolingüísticas del hablante común, otros parecen más específicos del colectivo docente.

Resulta sintomática la eliminación del rasgo pronominal de algunos verbos intransitivos o pronominales: *El complemento directo proviene del acusativo latino y corresponde con el acusativo alemán; El segundo análisis corresponde más a lo que se espera; Una evaluación va a reflejar en la actitud de los alumnos; La cuestión pedagógica que enfrenta es la siguiente*; etc.

No es aceptable la frecuencia con que se dan errores contra la *consecutio témporum* o falta de correspondencia temporal y aspectual en la morfosintaxis verbal. Algunos ejemplos, incluidos casos de confusión del subjuntivo con el indicativo: *Tal realidad nos ha motivado a desarrollar esta investigación que consistió en el análisis de la interacción; La organización de situaciones auténticas darán no sólo mucha ilusión a los discentes sino impulsaría el aprendizaje del español; Era de esperar que nuestros resultados lo confirmarían; A pesar de que estos profesionales dominan por ejemplo el léxico o presentan en general bastante fluidez comunicativa, no sucederá lo mismo en otros campos; Otra alternativa sería la de pedir a los estudiantes que escriban la grabación y ver cómo trasladaría a la forma escrita el texto oral; Se subrayará que no se trata sólo de léxico, sino que en él conllevan unas señas culturales que equivaliesen a señales de identidad; Los encuestados tenían que indicar qué actividades prefieren en clase de español*; etc.

No faltan ejemplos de la tendencia al abuso de la voz pasiva propia en detrimento de formas activas o impersonales, más propias del español, más precisas y elegantes: *El análisis de errores ha sido centrado en la manera de articular el texto: cohesión y coerencia* (sic.)*; Algunas veces, son dadas orientaciones y son comentadas actitudes de los alumnos; Los profesores han sido preguntados a lo largo del curso*; etc.

También se dan casos de errores o de empleos dudosos del gerundio. A veces aparece incorrectamente en vez de una proposición especificativa, o no expresa acción y con la función de complemento de un sustantivo, cuando el gerundio debe expresar acción, cambio, no cualidad o estado, y siempre anterioridad o simultaneidad en relación con el verbo principal: *Los españoles, perteneciendo a una cultura de contacto, interrumpen por un 46%; Los alumnos no han asimilado que el texto es un examen, exigiendo una exposición de ideas muy distinta.* Tampoco es recomendable para funciones mejor expresadas por otras formas verbales (el infinitivo en este ejemplo): *El mejor ejemplo para establecer las similitudes entre el contorno entonativo del japonés y de los grupos fónicos del español es aplicando los tonos distintivos japonés.*

No deja de ser antinormativo y pobre el empleo del infinitivo que encabeza una oposición como verbo: *Antes de profundizar en lo que es una clase de conversación, recordar que la riqueza de la palabra...*

**5. A vueltas con las preposiciones, conjunciones y locuciones prepositivas**

García Yebra dedicaba un exhaustivo estudio a la *claudicación en el uso de las preposiciones*, esos nexos gramaticales de palabras u otros sintagmas oracionales tan lábiles, tan maltratados por el descuido de los hablantes nativos y, como saben profesores y aprendices, tan esquivos a la correspondencia entre lenguas diferentes. El deterioro que sufre el uso de las preposiciones, por simplificación, desconocimiento o desidia, también afecta a la lengua académica de los profesores de español. Dada la imposibilidad espacial de analizar, no ya los ejemplos recogidos, sino los fenómenos a que responden, nos limitaremos a una sucinta relación.

La *a*, por ser una de las preposiciones más frecuentes, como la *de*, es también una de las que sufre más de usos erróneos o inapropiados. Por omisión, suplantación, confusión, ingerencias o repetición: *Nuestros alumnos se irán acostumbrando actuar así; Añade informaciones culturales que centran las alumnas en el contexto*; *Cualquier nativo percibe una variedad distinta a la suya; El aprendiz integra la nueva información a su conocimiento de mundo; Fenómenos relacionados a elementos extralingüísticos; Los animales se rebelan a los humanos; A groso modo...*; etc. Dentro de este tipo de fenómenos de suplantación o ingerencia hay que referirse al muy frecuente caso de la estructura galicista en que aparece uniendo el sustantivo a un verbo de acción: *Cumple con las destrezas a desarrollar; Objetivos didácticos a alcanzar; La expresión oral es lo más difícil a adquirir; La segunda gramática a analizar es la de GT; Las actividades a realizar durante el curso*; etc.

Son esporádicas, pero siempre subsanables, confusiones o impropiedades que se producen con *ante, bajo, con, contra*: *Una parte de la clase compite ante la otra; Bajo la forma de pregunta estamos haciendo una petición; Un rasgo de la oralidad hispana que difiere completamente con la oralidad en italiano; El profesor no puede limitarse a la interacción de pregunta-respuesta, por contra, debe desarrollar estrategias motivadoras*. Otras veces *contra* (o *frente a*) es la suplantada por el uso anglicado del tipo: *Orden social versus marginalidad; Sistema educativo vs. rechazo, familia vs. amor libre; ¿Son habituales vs. correctas las siguientes actuaciones?*

Centro Virtual Cervantes

En relación con *de*, la más usual de las preposiciones y, por tanto, una de las más vulnerables, también se registran bastantes muestras erróneas, por defecto, exceso o confusión, con otras preposiciones, que responden a las tendencias generales de registro popular. Así, encontramos frecuentes deísmos: *La enseñanza de la EO tiene por objetivo general de desarrollar la capacidad del alumno; La segunda fase del taller fue de proponer actividades de EO*; *Los estudiantes a veces sufren del miedo de hablar en público; Utilizar estas marcas al redactar requiere de una distancia lúcida de parte de quien escribe*; *Entonces los estudiantes llegan a hacerlo de motu propio*. O, por defecto, antideísmos: *Se ven realizaciones sin apócopes tipo: "mucho bien"; Un fragmento audio en español, En el caso* La vorágine *existe una mirada crítica*; etc.

Otros errores antinormativos relacionados con lo anterior, pero con implicación de la conjunción *que*, son los *dequeísmos*, *ultraantidequeísmos* y *parantidequeísmos*, de los que encontramos ejemplos en toda su gama y de manera nutrida. Sirva citar alguno de cada caso: *Es necesario tener en cuenta de que existen dos tipos de alumnos*; *Se debe tomar en cuenta la afirmación que los test son útiles; Se nota este cambio por el simple hecho que con ese tono suena más dulce*. Son casos, estos últimos, del también llamado queísmo, aunque éste se refiere más bien a la inmovilización del *que* relativo: *Es por eso que los profesores tenemos que motivar a los alumnos; Y es desde esta realidad que hemos comenzado este proyecto; Es de este modo que lo van adquiriendo*. En fin, también se detectan parantidequeísmos o supresión de cualquier preposición ante la conjunción *que* en estructuras similares a las aludidas: *Los profesores deben insistir que sin esa participación no funciona el método comunicativo; Podemos estar de acuerdo que sin herramientas adecuadas no se puede evaluar con garantías; A veces nos conformamos que los estudiantes hablen*; etc.

Respecto a *desde, en, entre, hacia, para, por, según*, también detectamos diferentes usos que deben ser mejorables para evitar imprecisiones, omisiones, suplantaciones, redundancias, confusiones o impropiedades del tipo que sean: *Ocurre con los profesores que llegan al centro de otras zonas, La profesora da clases de E/LE hace nueve años; Es importante describir las características de nuestro contexto, para ver las limitaciones que nos son impuestas desde estamentos externos al de la enseñanza del español*; *Transgrede en forma casi constante la alternancia de turnos de la conversación; La interacción se da en manera poco natural*; *Los aprendientes están interconectados entre ellos por ordenador*; *Pasarles papelitos entre ellos con diferentes tareas*; *No se hacen viajes de intercambio hacia paises hispanohablantes*; *Tiene que haber estandarización de criterios, para detrimento en ocasiones de la evaluación de lenguas extranjeras*; *Los italianos interrumpen por un 30%*; *El alumno expone sobre diversos temas; Pero sin embargo el sistema que utiliza no es el español*; etc.

Una atención particular merecerían las locuciones prepositivas, en torno a las que se cometen frecuentes incorrecciones por desplazar a las preposiciones propias correspondientes, por mezclas o, sencillamente, por abuso, a veces monotemático (*a nivel de, en base a, a través de...*): *A nivel comprensión auditiva; A nivel del saber estar, el docente debe ser un modelo; ¿Qué podemos hacer a nivel del aula?; Cada tema se trata en base a une serie de tareas*; *En relación a este tipo de evaluación hay que señalar sus ventajas de tiempo*. La preposición *mediante* y sus locuciones equivalentes (*por medio de, con la ayuda de*) están siendo arrinconadas por la invasión de formas espurias como *vía* (*Desarrollar la expresión oral vía diálogo en grupo es más lento que en parejas; Se introducen los referentes como entidades vía verbos de percepción*) y *a través de* que se ha convertido en una especie de cliché lingüístico profusamente pluriempleado[3]: *A través de los recortes comunicativos se llega a la integración de destrezas; A través de nuestra investigación, esperábamos encontrar unas guías; A través de varios tipos de recursos el hablante refuerza su argumentación; A través del feedback que proporciona ver las representaciones podrán pensar cómo mostrar tus intenciones; Es a través del discurso que las otras competencias cobran forma; Las reglas pragmáticas que rigen la conversación a través de las máximas de Grice; Requiere el uso de la LO a través de técnicas lúdicas; Solían hacerlo a través de gestos;* etc.

En fin, tampoco faltan ejemplos de otros tipos de errores, como la vacilación al utlizar elementos unidos que responden a un doble régimen preposicional: *Las técnicas de expresión dramática captan y ahondan en la naturaleza dialógica del lenguaje*; *Toma el turno para corregir o ayudar en la construcción del discurso*; o los debidos sencillamente al descuido o zafiedad en la redacción: *Nos preguntamos qué norma emplear según en función de la situación comunicativa; La proposición «en mi opinión», pospuesta respecto a la subordinada que la antecede; Se siente que no se está evaluando, y al postre, calificando, de forma la justa o prevista*; etc.

[3] Aceptable como locución adverbial con el valor 'por intermedio de', pero no como locución preposicional.

Centro Virtual Cervantes

**6. Discordancias, anacolutos, solecismos**

Quizá sean las discordancias, los anacolutos y solecismos los errores que, de incoherencia sintáctico-semántica, dan una mayor sensación de descuido y de falta de rigor intelectual. Exigen al lector un esfuerzo extra de lectura y relectura, ponen en peligro la comprensión recta del texto, especialmente si se mezclan con otras incorrecciones o carencias, y siempre provocan irritación y cansancio. Por el contrario, una elocución libre de tales tachas, sea una escritura más elaborada, o sea una escritura sencilla, denota un pensamiento fluido, un razonamiento claro, una voluntad comunicativa autoexigente y con deferencia hacia el lector. Deseable siempre, difícilmente alcanzable sin preparación académica ni vocación lectora personal, es imprescindible para el profesor de lengua, al que se le suponen ambas facetas. Sin embargo, en los textos revisados hemos entrescado numerosas muestras de casi todos los tipos comunes de discordancias y anacolutos.

Anacolutos por cruce de estructuras, desorganización sintáctica, falta de lógica en la expresión: *El sistema fonético analizado en el corpus, salvo en los casos extremos que ya hemos señalado, es decir, salvo en aquellos casos de los hablantes que utilizan un sistema fonético italiano o un sistema fonético casi español, las características intermedias podrían resumirse en este cuadro; Podemos hacerla de dos maneras, una indicando qué sentimientos tienen que manifestar o sin esa indicación*; *Se subrayará que no se trata sólo de léxico, sino que en él conllevan unas señas culturales que equivaliesen a señales de identidad.*

Discordancias de género o número entre el nombre y su adjetivo o modificador, o entre el sujeto y el verbo: *Procura utilizar un material diversificado como los publicados para el nivel, reales, auditivos; Dado los criterios de calificación nos hemos centrado en analizar si nuestros exámenes los siguen; El uso abundante del punto genera una puntuación enfática que, unido al uso repetitivo y encadenado del nexo copulativo, representan la preocupación del protagonista; Es preciso una propuesta unitaria con garantías; La forma tan (y sus variantes) posee un valor enfático del que carecen el resto de formas de comparación; La organización, por tanto de las funciones Sintácticas, Informativas y Semánticas las organizan como en su LM; La planificación rápida determinan una sintaxis no convencional; Los problemas que encontramos en los hablantes de lenguas eslavas, no difiere en gran medida a los de otros estudiantes; La expresión dramática son sólo ensayos donde se miran, comparan, discuten, el profesor corrige, matiza, ordena, coordina;* etc. Dentro de las discordancias que se producen entre sujeto y verbo, otros anacolutos habituales se deben a una errónea indentificación del núcleo del sujeto en las expresiones partitivas o a la contradicción entre la forma singular y el contenido plural de los sustantivos que expresa un sujeto colectivo: *Cualquiera de estas actividades se pueden usar como presentación del tema; Existen una serie de estrategias conversacionales que intentan evitar conflictos y que reciben el nombre de principios de cooperación, principio cooperativo o máximas de cortesía; La mayor parte de alumnos extranjeros se encuentran en esta zona; El 65% de los exámenes presentan este tipo de construcción;* etc.

Discordancias entre determinantes y determinados, pronombres y sus referentes: *Uno puede tener una competencia oral buena pero no demostrarlo si no le gusta hablar en público; Si en una palabra hay dos vocales seguidas, siempre lo pronunciarán en sílabas diferentes; En cuanto se perfile que alguien que no calla o alguien que nunca abre la boca, habrá que forzarlos a la actitud contraria;* etc.

Falta de inconsecuencia, confusiones o cruces en la construcción de impersonales y pasivas reflejas: *Se pueden escoger cualquier tipo de mensaje; Se puede trabajar varias habilidades; Existen elementos no verbales que importan destacar;* etc.

En fin, necesitaríamos un gran cajón de sastre para arrumbar multitud de anacolutos y solecismos debidos a ambigüedades, elipsis, desajustes sintácticos y de puntuación, desorden, etc., que aquí ni apenas podemos apuntar: *Este fenómeno era demasiado usual como para pensar que eran errores individuales; Las actividades son de diversa índole, miradas sea hacia la comprensión extensiva que hacia la intensiva;* etc.

**7. En torno al léxico**

En este apartado, y como aviso para navegantes de esta escritura académica, anotemos algunas prácticas que pueden ser mejorables, sin el ánimo de una clasificación exhaustiva, pero sí con el de ilustrar ordenadamente ejemplos que responden a fenómenos bastante comunes o frecuentes de calidad verbal insuficiente.

Es lógico que aparezcan tecnicismos, pero hay utilizarlos con propiedad y moderación y, en caso de duda, consultar el diccionario o buscar alternativas. Se justifica la preferencia en el medio por *aprendiente*, pero resulta más dudoso el uso de *escribiente*, que ya tiene un significado previo que contradice el sentido que se le quiere dar. No dejan de resultar duras al oído derivaciones como *cataforicidad*, *prototipicidad*, *escrituridad* o *metodólogos*, que el diccionario no recoge. Tecnicismos tan

Centro Virtual Cervantes

frecuentes como *inferencia* o *emisión* pueden resultar extraños o pedantes: *Tras leer el texto, intercambia tus impresiones e inferencias con tu compañero*; *Así aumenta la cantidad, calidad y variedad de las emisiones de los estudiantes*. También los latinismos, como los extranjerismos, han de ser utilizados con cuidado, especialmente cuando hay alternativas léxicas sencillas y patrimoniales: *Un déficit de profesores cualificados; Errores que pueden cometer a posteriori*; *Una forma de elicitar producción verbal de los discentes; Para cada uno de estos elementos evidencia ejemplos del texto*; etc.

La falta de calidad léxica, que se manifiesta de diversas maneras, y cuya ilustración real es sólo posible considerando el conjunto de los textos, es quizá la carencia más preocupante, porque, además, de las limitaciones que en sí misma supone, origina directa o indirectamente múltiples usos que afean el texto y lo despojan de elegancia y rigor informativos. Uno de sus reflejos, son las repeticiones constantes. La proliferación de ciertos operadores textuales, como *además* o las proformas *esto, eso*, resulta casi una epidemia. Como omnipresentes son ciertas voces que resultan pesadas por tu falta de sencillez y repetición pedantesca. Muchas veces aparecen, reiterada e impropiamente con función pronominal, los indentificadores *el mismo, la misma...* ¡para no repetir la palabra a la que se refieren! Entre las recurrencias, apenas se *dicen* o *expresan* ya las ideas u opiniones, sino que casi siempre se *declaran*, las tareas no se *hacen*, sino que se *realizan*, nada *comienza* o *empieza* y *acaba* o *termina*, sino que todo *se inicia* o *finaliza*: *Estamos iniciando un proceso de comprensión; La risa inicial es inevitable la primera vez; Antes de iniciar un ejercicio; Finalizamos los ejercicios con una tarea final*; etc.

Al mismo tiempo, con términos como *finalizar* o *finalización* se incurre habitualmente en el pedante y zafio *archisilabismo*. Ejemplos muy frecuentes: *La (*)finalización de la entonación; Los recursos para (*)concretizar; La tensión dramática (*)convencionalizada; El (*)posicionamiento de los sujetos gramaticales; Pausa (*)oralizada interna; Diversas (*)intencionalidades; Los alumnos dejan de estar (*) tensionados; Eso ha sido (*)influenciado por la metodología comunicativa; Se (*)recepciona a los estudiantes*; etc.

Respecto al registro , tan empobrecedor resulta el uso de ciertos términos que se han convertido en lugares comunes y adjetivaciones chatas, como, por el contrario, el de vocablos pretenciosos, hinchados: *El texto está sacado de una entrevista; La mala utilización de los signos de puntuación; Si se perfila que un desequilibrio en la clase; El texto utiliza una subordinación prevalentemente paratáctica; Los parámetros de extensión que regulan este artículo; La destreza oral en su más amplio espectro de intencionalidades;* etc.

En fin, por simplificar, muchos ejemplos adolecen de impresión o impropiedad, inadecuación semántica o pragmática (cuando no se trata de gazapos): *trabajo investigativo, unidad construccional*; *linearización de la información*; *Un profesor evalúa pruebas escritas después de la fase en que enfoca e individua las faltas ortográficas; Lo redactado demuestra una interindependencia entre las proposiciones; Es muy importante atender a la combinatoria de las palabras; La hipérbole sirvienta incluye un fuerte matiz sexista y machista; La lectura de textos dramáticos ayuda a la involucración de los estudiantes; La mejora de los estudiantes nipones, como hemos comprobado con los alumnos chinos; Escribir un reclamo a una empresa; A la alumna le falta algún vocabulario; El profesor tiene que hacer un compromiso entre la cantidad y calidad del input*; etc.

**8. Algunos casos de estilo**

El estilo de un escrito no es un elemento diferente, concreto, delimitado, sino que está constituido por la combinación de aspectos fonético-entonativos, morfosintácticos, léxicos, textuales y discursivos. Por ello, aunque sea parcial e indirectamente, todos los ejemplos anteriores ya reflejan de ciertas tendencias estilísticas manifiestamente mejorables. Principios básicos como unidad de sentido, construcción sencilla y orden lógico, coherencia textual y fraseológica, exposición clara y natural, fuerza expresiva, etc., que contribuyen en conjunto a un escrito elegante y con eficacia comunicativa, frecuentemente se ignoran.

Al principio ya nos hemos referido en parte al estilo farragoso consecuente a la desorganización o incoherencia textual, a la falta de unidad de sentido o al desaliño en la disposición de los elementos oracionales. Otro ejemplo: *Los textos van dirigidos a interlocutores, con toda una carga estratégica subyacente, por ello se constituyen en auténticos vehículos de los lazos interpersonales establecidos entre emisor y receptor como el fastidio, la impaciencia, la alegría, la sorpresa, el humor, la inseguridad, entre otros muchos, mediante el uso del lenguaje general, articulado según el discurso o conjunto de bloques lingüísticos específicos emitidos por los hablantes, considerados como conglomerados de elementos verbales y no verbales, y referidos, tanto a la situación de la enunciación, como a la propia enunciación de la situación comunicativa*, etc.

También hemos mencionado antes la excesiva propensión a reiterar *mismos, mismas* sin valor identificador (*A la ausencia de ideas jerarquizadas corresponde una equivalente anarquía en la*

Centro Virtual Cervantes

*colocación gráfica de las mismas; La tipología textual a la que deben enfrentarse los alumnos y el nivel que los mismos deben conseguir en las diferentes destrezas*) y a la proliferación de las proformas de carácter neutro *esto, eso, lo que* (*Esto se puede apreciar desde un nivel inicial, con los conflictos que esto acarrea; Eso puede provocar un cansancio en el oyente; Para hacer esto se les puede pedir que comenten noticias [...] Esto les mantiene al día [...] Esto es muy importante [...] Y por eso no empezará una clase diciendo simplemente [...] Esto puede ser una información interesante*; etc.). Pero la tendencia se extiende también a otras muchas repeticiones innecesarias que lastran, incluso hasta hacerlas risibles, las explicaciones: *Los manuales presentan textos auténticos, presentan registros diferentes así como diferentes variantes de habla, en todos hay hablantes de diferentes países hispanohablantes o de diferentes regiones españolas, creo que esto es un aspecto importante ya que acerca al alumno a las diferentes variedades del español; El imaginario pretende que el alumno potencie su imaginación con la dimensión creativa del texto. Con el expresivo los alumnos captan modelos expresivos para comunicarse. El último es el cultural con el que el alumno participa de otra cultura; Los temas que aparecen en los periódicos son temas de actualidad. Son por tanto temas que interesan [...]. Se trata muchas veces de temas polémicos [...] la gran variedad de temas [...] En cada sección encontramos temas diferentes [...] Además de esta diversidad temática*; etc. En otros casos no se trata de repeticiones literales sino de palabras superfluas, por sinonimia (*La ayuda que el teatro aporta para clasificar, seleccionar, discernir y diferenciar la gran cantidad de información*) o por redundancia semántica (*Una situación preparada en casa previamente*), etc.

Finalmente, es curiosa la oscilación, no exenta a veces de comicidad, entre la impropiedad que suponen expresiones de carácter muy coloquial y la pretensión *cientifista* que pasa la raya de la pedantería metalingüística: *Les hemos pasado una encuesta para indicarnos la utilidad de la activida; El relato del niño bilingüe es mayormente correcto desde el punto de vista gramatical; Contra la univocidad, el teatro apuesta por la diferencia y la personalidad, supera el monologuismo y se constituye en una metáfora epistemológica con una potencia de sentido incalculable; Es una forma de elicitar producción verbal de los discentes; Sabemos que "nos toca hablar" cuando percibimos en el sujeto que tiene la palabra la emisión de tonemas finales descendentes o ascendentes, según sea la finalización de la entonación*; etc.

## 9. Conclusiones

En el análisis realizado, del que es una muestra sintética este trabajo, hemos detectado sintomáticos y sistemáticos errores de puntuación, ortográficos, gramaticales, sintácticos, léxicos y discursivos, no sólo desde un punto de vista normativo, sino también en la coherencia textual, tantas veces vinculada con la norma lingüística. Si la corrección en todos estos aspectos debe ser un objetivo fundamental que transmitir a los aprendices, con mucha más razón y necesidad es un requisito imprescindible en nuestro propio ejercicio como profesores de español. Hemos de conocer la norma estándar y las variedades cultas de la lengua que enseñamos, estar familiarizados con sus mecanismos de construcción discursiva y textual y cultivar su riqueza léxica; es decir, debemos saber y manejar lo mejor posible el objeto e instrumento de nuestra labor didáctica para poder enseñarlo eficaz y correctamente. En definitiva, debemos matener alerta nuestra conciencia crítica, reflexiva y autocrítica sobre el español que usamos y enseñamos, con voluntad de formación y vocación permanente, con amor a y por la lengua. Nos lo exige nuestra responsabilidad profesional y social al respecto, sin olvidar nunca que, ante la duda, la cultura y que la gramática es la llave de todas las ciencias.

## Bibliografía

AGENCIA EFE (2005): *Manual del español urgente*, Madrid: Cátedra.

ÁLVAREZ MENÉNDEZ, Alfredo I. y Rafael NÚÑEZ RAMOS (2005): *Escribir en español*, Oviedo: Universidad de Oviedo.

CASSANY, Daniel (1989): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel (1993): *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.

CASSANY, Daniel (1999): *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.

CERVERA RODRÍGUEZ, Ángel y Miguel SALAS PARRILLA (1998): *Cómo se hace un trabajo escrito*, Madrid: Laberinto.

GARCÍA YEBRA, Valentín (1988): *Claudicación en el uso de preposiciones*, Madrid: Gredos.

GÓMEZ TORREGO, LEONARDO (2002): *Nuevo manual de español correcto*, Madrid: Arco Libros. 2 vols.

Centro Virtual Cervantes

GONZÁLEZ BACHILLER, Fabián y José Javier MANGADO MARTÍNEZ (1999): *En román paladino*, Logroño: IER-Santos Ochoa, [en línea] <www.larioja.com/romanpaladino>

LAROUSSE-PLANETA (1994): *Expresión escrita*, Barcelona: Larousse Planeta.

MANGADO MARTÍNEZ, José Javier (2007): «Norma idiomática y lengua oral», *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (Ed. BALMASEDA MAESTU, Enrique), Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE, vol. I, pp. 39-64.

R.A.E. (1999): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

R.A.E. (2001): *Diccionario de la lengua española* (22ª edición), Madrid: Espasa-Calpe.

R.A.E. (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.

REYES, Graciela (1999): *Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco Libros.

SARMIENTO GONZÁLEZ, Ramón (1997): *Manual de corrección gramatical y de estilo. Español normativo, nivel superior*, Madrid: SGEL.

SECO REYMUNDO, Manuel (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

SERAFINI, M.ª Teresa (1998): *Cómo se escribe (Técnicas para mejorar la redacción)*. Barcelona: Paidós.

SERRANO SERRANO, Joaquín (2002): *Guía práctica de redacción*, Madrid: Anaya.