



VIII **Jornadas de
Investigación
en Humanidades**

DANIELA PALMUCCI
COORDINADORA

**LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI
DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS
IRRENUNCIABLES**

7 al 9 de agosto de 2019



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-258-5

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.
CDD 301



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.

© 2021 Ediuns.



Las Humanidades en el siglo XXI
Debates emergentes y luchas irrenunciables

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca

Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Daniel Vega

Vicerrector

Dr. Javier Orozco

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Director Decano

Lic. Diego Poggiese

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua

Dra. Daniela Palmucci

Comité Académico

- Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)
Dra. Cecilia Barelli (UNS)
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)
Lic. Cristina Bayón (UNS)
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)
Dra. Laura Del Valle (UNS)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)
Dr. Alberto Giordano (UNR)
Dra. María Isabel González (UBA)
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)
Dra. Stella Maris Martini (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA)
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)
Dr. Miguel Rossi (UBA)
Dra. Marcela Tejerina (UNS)
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (UNS)
Dr. Daniel Villar (UNS)
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

Coordinadora general

Daniela Palmucci

Comisión organizadora

Marcelo Auday

Martín Aveiro

Juliana Fatutta

Alejandro Fernández

Diana Fuhr

María Victoria Gómez Vila

Estefanía Maggiolo

Quimey Mansilla Yancafil

Virginia Martín

Lorena Montero

Marta Negrín

Melisa Belén Nieto

Nicolás Patiño Fernández

Esteban Sánchez

Mariano Santos La Rosa

Ana Inés Seitz

Antonela Servidio

Fabiana Tolcachier

David Waiman

Sandra Uicich

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina



Una aproximación al análisis del error gramatical en escritos de alumnos de educación primaria

Nora González¹

María Soledad Pessi¹

Alejandra Gabriela Palma¹

1. Introducción

Este estudio aborda aquellos conocimientos vinculados con las reglas lingüísticas que sustentan la lengua escrita y su aprendizaje. Este aprendizaje requiere de un adiestramiento especial, puesto que implica el dominio del sistema alfabético y ortográfico.

Dado que la relación entre la escritura y la lectura radicaría en el grado de conciencia lingüística requerida, el aprendizaje requiere tener presente una cuestión básica: los símbolos escritos representan unidades de la lengua (fonemas, morfemas, palabras, sintagmas y oraciones). Los hablantes y oyentes perciben sonidos y no necesitan ser conscientes de cada uno de ellos. Por el contrario, en el caso de la lectura y escritura, se debe llegar a una conciencia explícita, que es la conciencia fonológica. De hecho, los niños adquieren de forma natural el lenguaje oral, algo que no ocurre con la escritura, que necesita una enseñanza sistemática y, aun así, plantea dificultades a un alto porcentaje de escribientes.

La presente propuesta analiza, desde la perspectiva gramatical, la problemática del error de escritura y su abordaje dentro del campo de la didáctica de la lengua. Entendemos el concepto de *error gramatical* no como una fuente de sanción, sino como parte de un proceso de aprendizaje o, como precisa Vázquez, “como signo de control del proceso de aprendizaje” (2010, p. 164). En virtud de que esta ponencia se plantea como un primer acercamiento al tema, hemos optado por circunscribir nuestro objeto de estudio al análisis

¹ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correos electrónicos: ngonzal@criba.edu.ar, soledad.pessi@uns.edu.ar, beilapalma@gmail.com

de la delimitación de oraciones en textos escritos por alumnos de segundo ciclo de educación primaria. Dicho tema constituye un aspecto dentro del conjunto de las posibilidades que ofrece la investigación sobre el error gramatical. La información proporcionada por los resultados obtenidos servirá de base para la elaboración de propuestas didácticas de escritura que contemplen criterios de corrección basados en una concepción funcional de la gramática.

Desde el punto de vista metodológico, se sigue la tipología general de Corder (1967), citada por Alba Quiñones (2009: p. 3), quien identifica una serie de pasos sucesivos en el análisis del error gramatical: recopilación del corpus, identificación de los errores, catalogación de los errores, descripción de los errores, explicación de los errores y propuestas de abordaje del error desde una perspectiva didáctica. En segundo lugar, y para el estudio de la delimitación de oraciones en textos escritos, seguimos la propuesta de clasificación de Vázquez (2010, p. 165), quien se centra en la descripción de errores de origen morfo-sintáctico. Si bien los mencionados estudios se han desarrollado en el marco de investigaciones orientadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, son encuadres válidos para el análisis del error gramatical en lengua materna.

Los resultados apuntan a demostrar que la delimitación de oraciones es uno de los errores gramaticales de orden morfo-sintáctico que ocurre con mayor frecuencia en los escritos bajo análisis. En tal sentido, se registran construcciones asindéticas y polisindéticas, derivadas de la dificultad de elaborar la unidad del párrafo.

2. Marco metodológico

Como modelo superador del análisis contrastivo (AE), el análisis de errores (AE) sirve para detallar, explicar y corregir los errores que se producen durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es un modelo de investigación que implica un mejor conocimiento del sistema lingüístico que utiliza el alumno y su funcionamiento. También permite, por un lado, entender los procesos que se producen durante el aprendizaje de otros idiomas y, por otro, la mejora de la labor docente debido a que puede adecuar los procedimientos puestos en práctica.

Para Corder (1967), el error es una desviación sistemática respecto de las reglas que rigen la LE. Si el alumno aún no tiene los suficientes conocimientos de dicha lengua, no podrá autocorregirse. Al definir el error, este autor lo diferencia del concepto de falta —o equivocación—, cuyo origen tiene lugar en una pequeña distracción, despiste o cansancio. En este caso, la persona puede autocorregirse pues ya tiene los conocimientos necesarios adquiridos. El AE se basa en la hipótesis de adquisición lingüística propuesta por Chomsky:

parte de las nociones de COMPETENCIA y ACTUACIÓN y las integra con la dicotomía ERROR SISTEMÁTICO (competencia incompleta) y ERROR NO SISTEMÁTICO (se evidencia en lapsos lingüísticos momentáneos).

Los criterios de análisis que se abordan son variados: lingüístico (según la construcción formal de error), gramatical (según el nivel lingüístico del error), etiológico (según el origen del error, su duración y su ubicación), pedagógico (según el tipo de producción del error de la que parte el analista) y comunicativo (según el tipo de perturbación en la competencia comunicativa).

Este trabajo se enmarca dentro del modelo de Análisis de Errores aplicado al aprendizaje de la lengua materna escrita. Restringimos el estudio a los errores del nivel gramatical abordados etiológica y pedagógicamente.

3. El Análisis de Errores (AE) como recurso docente en la enseñanza de la escritura

Tradicionalmente, se los errores han sido percibidos como indeseables e indeseados, es decir, como señales de fracaso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción se refleja en la actitud del alumno frente a sus equívocos: demuestra el mismo rechazo al errar. Desde el modelo de análisis de errores, contrariamente, se concibe el error como síntoma de progreso, puesto que permite recuperar las hipótesis creadas por el alumno y constatar en qué nivel del aprendizaje está. Se parte de la afirmación de que cometer errores es un mecanismo que se utiliza para aprender, es un modo del que se dispone para probar hipótesis sobre la lengua que se aprende (Torijano Pérez, 2004, p. 18).

El objetivo es tornar al estudiante consciente de su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndole descubrir sus propios lapsos, posibilitándole una autonomía a la hora de escribir y, sobre todo, de autocorregirse.

Según Santos Gargallo (2005, p. 172), el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante que se alejan de la norma culta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada o correcta en una determinada situación de comunicación. Así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer modelos de intervención activa que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de errores en cada etapa del aprendizaje.

4. Corpus y resultados del relevamiento general de errores

A continuación, como primera parte del análisis, se muestran los resultados del rastreo general de errores en producciones escritas. En una segunda parte, el estudio se concentra

en los errores de delimitación de oraciones y se presenta una propuesta de intervención docente buscando la minimización de la producción de errores en los textos escritos gracias a la práctica de la comprensión lectora de los textos elaborados. Así, se intenta reducir al máximo su repetición y/o fosilización por medio de ciertas técnicas de corrección de errores. Por último, se exponen las conclusiones derivadas de la realización de esta investigación, así como las dificultades y limitaciones encontradas en dicha intervención.

El corpus de relevamiento general de errores empleado está compuesto por 73 escritos de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria (22 de cuarto año, 26 de quinto año y 25 de sexto año). A partir de consignas de escritura de temática orientada, los alumnos redactaron textos recreando una ficción narrativa o descriptiva.

Los errores están reunidos en cinco grupos, atendiendo al área de la escritura gramatical afectada: 1) delimitación de cláusulas, 2) delimitación de sintagmas, 3) delimitación de palabras, 4) concordancias y regímenes y 5) ortografía.

Delimitación de cláusulas	
Error	Ejemplos
Ausencia de marca de delimitación de cláusula	“Llegue al castillo pero no abia nada encuentre un boton lo presio y de la tierra salio el castillo entre y abia un monton de trampas...” (14-6°)
Uso incorrecto de puntuación para delimitar cláusulas	“... y era de noche, devuelta, me quede jugando, tenia 2927, empese a perder 25 copas, dije, porque, porque no podia subir una copa...” (12-6°)
Repetición abusiva de conectores	“yo no puedo vivir sin el softbolt <i>porque</i> es mi pasion <i>por que</i> desde que lo juegue no <i>puedo</i> parar de jugar y no <i>podía</i> hacer bien los pases y ademas tenia miedo alas pelotas de <i>cadetexjuveniles</i> y con todas mis ganas queria jugar pero no podia <i>por eso</i> y un día aparesio un hada madrina y me llevo a mi y a todo el equipo a un mundo nuevo y desconosido y ahí entrenamos sin parar...” (3-6°)
Ausencia de mayúsculas	“(...) pero un dia tenia que terminar. un dia se callo de un barco un frasco para desteñirte el pelo. poco a poco fue volviendo el color a los peces” (21- 4°)

Delimitación de sintagmas	
Error	Ejemplos
Coma entre sujeto y predicado	“Y así los peces, volvieron a la normalidad” (13-4°)
Puntuación injustificada	“AS TAQUE UN DIA CON, MUCHO VIENTO Y TORMENTAS SE CORTO LA LUZ” (1-6°)
Delimitación de palabras	
Error	Ejemplos
Unión de preposición y término	“MAMA TENGO UN GRANO EN LA ALETA –ENCERIO HABER ESTO ES PINTURA-“ (11-4°)
Unión de palabras de una locución	“DEREPENTE” (18-6°), “nisiquiera” (23-6°), haveces (4, 25-6°), “debez” (8-6°), “laverdadami” (11-6°)
Unión de artículo y palabra léxica	“lapista” (21-6°), “ami”(5,6-6°)
Unión de pronombre átono y verbo	“sele callo todo” (22-4°)“meda”, (11-6°, 13-5°), “meaburro” (14-6°), “meregalaron” (7-6°)
Separación/unión de conectores	por que, porque (10, 3-6°) “astaque / as taque” (1-6°)

Concordancias y régimen preposicional	
Error	Ejemplos
Concordancia numeral incorrecta	“a los peces pallaso eran de color rojo, a los patillos de color rosas, a los tiburone de color violeta.” (5-4°)
Concordancia temporal incorrecta	“salte disparada de la cama abri la puerta y veo una selva llena de dinosaurios Sali corriendo y entre a una cueva con poca luz hago un fuego para ver en la cueva y veo una titanaeroa en la canoa me despierto y también fue un sueño.” (1-5°)
Ausencia de preposición	“Estoy arta que siempre me toque a mi poner la mesa” (4-5°)
Incorrecta selección de preposición	“estaba caminando hasta que me encuentro un robot” (14-6°)

Ortografía	
Error	Ejemplos
Ausencia o exceso de h	“HO MADRE! ESTOY CAMBIANDO DE COLOR- HAORA ESTOY AZUL- Y HENSIMA DEBO ESPERAR” (20-4°) “ago” (16-6°), “iso” (8-6°)
Intercambio s/c/z	“selular” (9), “iso” (8-6°), “bes” (8-6°)
Intercambio ll/y/í	“Ila abiamos” (3), “yva” (-6°)
Intercambio b/v	“vici” (2-6°)
Ausencia o exceso de acento ortográfico	“sín que se de cuenta [un pez] se lo comío. Un día despues no quiso comer porque queria algo dulce” (4-4°)
Ausencia o exceso de grafemas	“ueeno” (1-6°), “todos junto hicimos [...] nos juntamos todos y celebramo” (3-6°)

5. El lugar de la escritura en segundo ciclo de la escuela primaria

En el marco del *Diseño curricular para la Educación Primaria* (2018) para segundo ciclo, existe un marcado énfasis en señalar la importancia de ampliar las propuestas didácticas referidas a escritura y de reflexionar sobre el lenguaje en textos escritos (2018, p. 68). Así, entre los *contenidos y modos de conocer* hay referencias a la planificación del escrito, su revisión y el control de la progresión temática. En clara vinculación con esta ponencia, dentro del apartado “Reflexión sobre el lenguaje” correspondiente al cuarto año de estudios se indican los siguientes contenidos y modos de conocer: “Delimitar dentro del texto unidades menores como el párrafo y la oración”, “Considerar que por cada párrafo hay una idea o parte de un texto (...)” y “Comprender que las oraciones tienen una estructura interna a la vez que se relacionan con las demás oraciones presentes en los textos (cohesión)” (2018, p. 70). En otro segmento, se suma la importancia de la puntuación: “Reflexionar sobre el uso de los signos de puntuación como facilitadores de la organización de la oralidad en el texto escrito” (2018, p. 73). En lo que respecta a quinto y sexto año, se especifican otros aspectos: “(...) emplear el punto para demarcar oraciones y párrafos” (2018, p. 88) y “tener en cuenta el párrafo como unidad de texto” (2018, p. 90). De esta descripción, se desprende que resulta fundamental la planificación de producciones escritas y la intervención del docente en la forma de organización de los saberes referidos a la reflexión del lenguaje. De ahí nuestro objetivo de observar, en esta primera instancia de trabajo, qué sucede con la delimitación de oraciones.

6. La oración como unidad de la gramática

a. Clasificación de las oraciones

En virtud de las consideraciones incluidas en el *Diseño curricular*, es necesario definir el concepto de oración desde un punto de vista teórico a efectos de abordar el análisis del corpus que forma parte de nuestra investigación.

Seguimos a Di Tullio (2010), quien define la oración como una unidad de construcción que se caracteriza por su estructura interna: “el núcleo del predicado es un verbo conjugado, es decir, que presenta la flexión de persona y número, en concordancia con el sujeto, y de tiempo y modo” (2010, p. 91).

b. Construcciones polisindéticas y asindéticas

Las mencionadas relaciones entre las oraciones dan lugar a dos fenómenos de tipo discursivo: polisíndeton y asíndeton, que resultan operativos para comprender los errores que han sido detectados en el corpus de análisis.

Dentro del ámbito de los estudios gramaticales, se denomina *polisíndeton* la repetición del coordinante copulativo y ante cada miembro coordinado (Kovacci, 1990, p. 153; Alarcos Llorach, 2003, p. 319; *Nueva Gramática*, 2009, p. 2404, 31.2c). En tal sentido, las oraciones se enlazan sucesivamente a partir de un mismo nexos. Con respecto a su función discursiva, se ha señalado su finalidad enfática tendiente a destacar lo enunciado o como parte del habla infantil.

Al contrario de lo que sucede con el fenómeno de polisínteton, las construcciones *asindéticas* ocurren cuando se coordinan elementos sin conjunción. Constituye, según la *Nueva Gramática* (2009, p. 2403, 31.2b), una de las formas de yuxtaposición. Así, a diferencia del fenómeno señalado previamente, no hay ningún nexos entre las oraciones¹. Se lo reconoce como un recurso propio de la lengua literaria y de la lengua oral (*Nueva Gramática*, 2009, p. 2404, 31.2 b) con una función tendiente a dar dinamismo al discurso.

7. Corpus de análisis

El corpus de análisis está constituido por 28 escritos de alumnos de segundo ciclo (cuarto año) de educación primaria de una escuela de gestión estatal. Se parte de la consideración de que quienes asisten a una institución educativa de segundo ciclo están en condiciones de escribir textos de mayor extensión y complejidad lingüística que quienes se encuentran en primer ciclo. Se da por supuesto que los primeros han superado los inicios del proceso de adquisición de la lengua escrita. Las 28 muestras surgen a partir de una consigna de escritura solicitada en el área de Prácticas del Lenguaje. Los alumnos debían escribir dentro del formato narrativo una producción en la que contaran las distintas actividades que habían realizado durante las vacaciones de verano. La consigna se indicó en forma oral. La totalidad de los textos aparece en letra mayúscula ya que los alumnos no utilizan letra cursiva. La docente no realizó intervenciones durante el proceso de escritura. Al finalizar la actividad, se solicitó la lectura de algunos escritos, pero no hubo instancia de corrección.

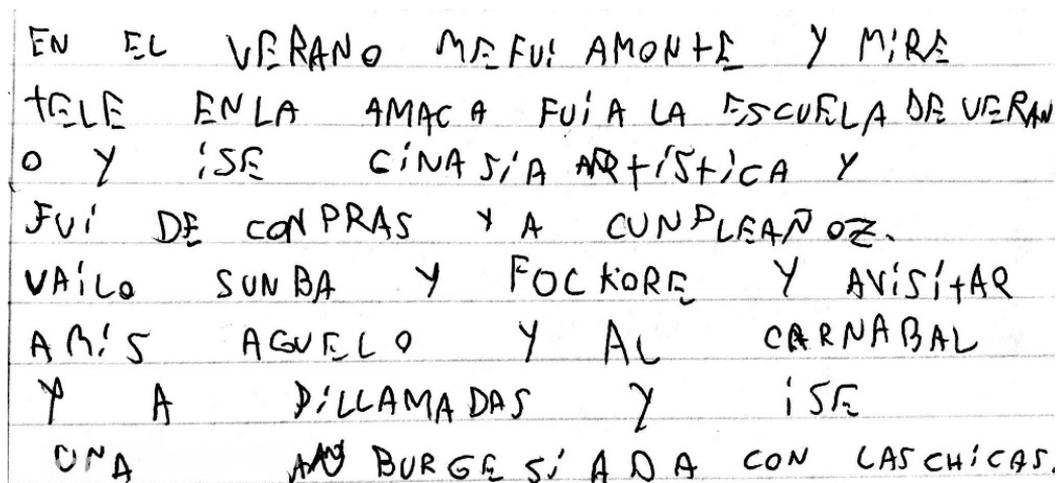
8. Análisis de los datos: delimitación del error

De la revisión del corpus se desprende la existencia de variados errores de los cuales uno de ellos constituye lo que Vázquez (2010, p. 164) denomina *error colectivo*. Se caracteriza

como aquel error que se detecta en un grupo particular de alumnos con cierta frecuencia. En el material bajo estudio, se ha determinado que la delimitación de oraciones es uno de los errores gramaticales de orden morfo-sintáctico que podría ser considerado como error colectivo por estar presente en la mayor parte de los escritos. A continuación, apuntamos los resultados obtenidos: 1) predominan las oraciones simples y compuestas, 2) es muy poco frecuente la presencia de subordinación y 3) surgen como fenómenos recurrentes casos de polisíndeton y de asíndeton y la combinación de ambos.

a) Polisíndeton

A continuación, incluimos un ejemplo (imagen 1) que ilustra el fenómeno de polisíndeton, es decir, la reiteración de la conjunción copulativa y como forma de enlace entre las oraciones.



EN EL VERANO ME FUI AMONTE Y MIRE
TELE EN LA AMACA FUI A LA ESCUELA DE VERAN
O Y ISE GINASIA ARTISTICA Y
FUI DE CONPRAS Y A CUMPLEAÑOS.
VAILO SUNBA Y FOLCLORE Y AVISITAR
AMIS AGUELO Y AL CARNABAL
Y A PILLAMADAS Y ISE
UNA AMBURGESIADA CON LAS CHICAS.

Imagen n.º 1

Transcripción

EN EL VERANO ME FUI AMONTE Y MIRE
TELE EN LA AMACA FUI A LA ESCUELA DE VERAN
O Y ISE GINASIA ARTISTICA Y
FUI DE CONPRAS Y A CUMPLEAÑOS.
VAILO SUNBA Y FOLCLORE Y AVISITAR
AMIS AGUELO Y AL CARNABAL
Y A PILLAMADAS Y ISE
UNA AMBURGESIADA CON LAS CHICAS

En el ejemplo, hay 11 oraciones enlazadas por la conjunción copulativa y. En tal sentido, estamos frente a un fenómeno de polisíndeton. Si bien discursivamente el polisíndeton se asocia con una finalidad enfática, no está empleado de este modo en la producción escrita ejemplificada. En función del análisis de la totalidad del corpus, es posible advertir que la frecuencia de esta construcción, la forma de organización de la información y las elecciones léxicas dan cuenta, por un lado, de las características del habla infantil y, por otro lado, y en relación con la práctica escrita solicitada por la docente, de la transferencia de las pautas de la oralidad a la escritura.

b) Asíndeton

A continuación, incluimos un ejemplo (imagen 2) que ilustra el fenómeno de asíndeton, es decir, la ausencia de nexos que ordene las secuencias de oraciones.

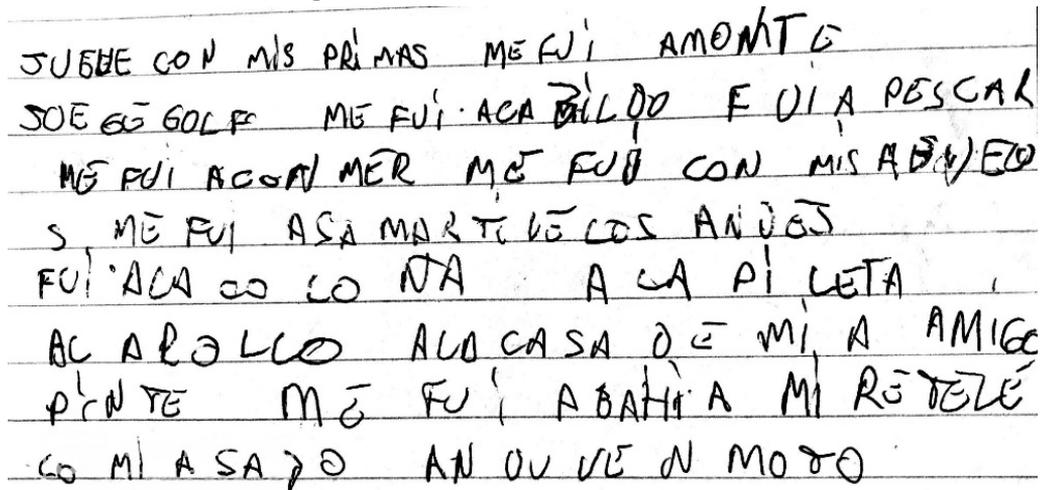


Imagen n.º 2

Transcripción

JUGUE CON MIS PRIMAS ME FUI AMONTE
JUE GE GOLF ME FUI ACA BILDO F UI A PESCAR
ME FUI ACON MER ME FUI CON MIS ABUELO
S ME FUI ASA MARTIN DE LOS ANDES
FUI ALA CO LO ÑA A LA PILETA
AL ARROLLO ALA CASA DE MI A AMIGO
PINTE ME FUI A BAHIA MI RE TELE
CO MI ASADO AN DU VE N MOTO

En el ejemplo, se listan 14 oraciones que no están unidas por ningún nexo conjuntivo. Si bien en los casos de asíndeton las oraciones pueden estar secuenciadas por comas², en la producción escrita ilustrada hay ausencia total de puntuación. Justamente, la finalidad de la puntuación es organizar el discurso para contribuir a su comprensión. En este caso, la inexistencia de puntuación no parece obedecer al estilo propio del lenguaje literario. Por el contrario, se acerca, como el ejemplo analizado en la imagen 1, a la lengua oral, es decir, a la transferencia de pautas de la oralidad a la escritura. Fortalece esta hipótesis la forma de organización del escrito y las reiteraciones léxicas.

c) Polisíndeton y asíndeton

En otros escritos, se ha verificado la combinación de ambos fenómenos: polisíndeton y asíndeton (imagen 3). Así, se observan fragmentos donde se utiliza la conjunción copulativa y como forma de coordinar los elementos. En otros casos, la conjunción está ausente.

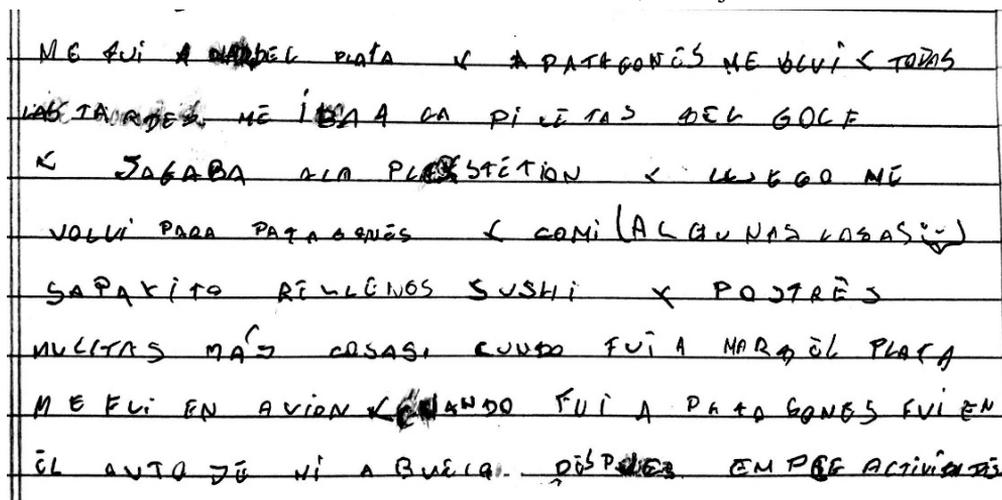


Imagen n.º 3

Transcripción

ME FUI A MARDEL PLATA Y A PATAGONES ME VOLVI Y TODAS
 LAS TA RDES ME IBA A LA PI LE TAS DEL GOLF
 Y JUGABA A LA PLEYSTETION Y LUEGO ME VOLVI PARA PATAGONES Y COMI
 (ALGUNAS COSAS ☺)
 SAPAYITO RELENOS SUSHI Y POSTRES

² En el caso de los textos escritos, la conjunción puede reemplazarse por el empleo de comas.

MUCHAS MAS COSAS CUANDO FUI A MARDEL PLATA ME FUI EN AVION Y CUANDO FUI A PA TA GONES FUI EN EL AUTO DE MI ABUELA DOS VECES EMPCE ACTIVIDADES.

En el ejemplo, se listan 9 oraciones, 6 están enlazadas por el coordinante copulativo *y*, que da lugar al fenómeno de polisíndeton. En las tres restantes, no hay nexos conjuntivos y estamos ante la presencia del fenómeno de asíndeton.

En síntesis, los resultados apuntan a demostrar que las producciones escritas de los alumnos no logran cumplir con los contenidos y modos de conocer señalados en el *Diseño curricular*. En primer lugar, existe dificultad para delimitar unidades menores como la oración, de ahí la aparición de fenómenos de polisíndeton y asíndeton. En segundo lugar, las ideas en los textos no están organizadas, se detecta desconocimiento de la noción de construcción de párrafo. Por último, observamos que no hay un uso de la puntuación que permita hacer los escritos más comprensibles.

Los textos bajo análisis presentan características que los hacen cercanos al habla oral. Cassany (1991, p. 39) señala las diferencias textuales entre el código oral y el código escrito en relación con la sintaxis: “tendencia a usar estructuras sintácticas simples: oraciones simples y breves (más coordinadas y yuxtapuestas” para el primero. Mientras que para el código escrito afirma: “uso frecuente de estructuras más complejas y desarrolladas: oraciones más largas, con más subordinadas relativas, oposiciones, con todo tipo de conjunciones, etc. (...)” (1991, p. 39). En tal sentido, los fenómenos detectados en el corpus obedecen a características propias de la sintaxis del texto oral. De ahí que podemos afirmar que se produce una transferencia de las pautas del código oral al código escrito.

9. Conclusiones: intervenciones didácticas

A la luz de los resultados obtenidos, es posible indicar una serie de intervenciones que serían convenientes al momento de pensar en producciones escritas en educación primaria. Señalamos algunas opciones:

- a) Dentro de las posibilidades de planificación de un escrito, sería importante considerar las características de los géneros discursivos solicitados a efectos de focalizar la atención sobre sus características estructurales en forma previa a la escritura de un texto. Esto daría lugar a la planificación y organización de la información (cuadros, fichas, redes, etc.) que permita ver las relaciones entre las ideas del texto a escribir.
- b) Una vez detectados *errores colectivos*, sería favorable brindar un espacio de reflexión metacognitiva. Incluso, podría pensarse en la posibilidad de generar algún soporte donde quede constancia de lo señalado

Es imprescindible dar instrucciones para mejorar el escrito: reescribir el texto; ampliar un determinado párrafo; añadir más puntos o comas en otro; dejar tiempo en clase para leer y comentar las correcciones; enseñar al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas de manera que utilicen la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Según Santos Gargallo (2005, p 172), el propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante que se alejan de la norma culta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada o correcta en una determinada situación de comunicación. Así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer modelos de intervención activa que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de errores en cada etapa del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alarcos LLorach, E. (2003). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros
- De Alba Quiñones, V. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 5, 1-11.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Durão, A. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical. Teoría y práctica*. Madrid: Arcos.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Santos Gargallo, I. (1990). “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”. *ASELE*, actas II, 169-174.
- Torijano Pérez, A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Vázquez, G. (2010). “Hacia una valoración positiva del concepto de error”. *Monográficos Marco ELE*, 11, 164-177.